

UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE  
Pedagogická fakulta, Katedra psychologie



## BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

### **Problematika homofobie v žákovských kolektivech pohledem vyučujících**

Homophobia among student groups from the teachers' perspective

Autorka práce: Irena Golebiowská

Vedoucí práce: doc. PhDr. Irena Smetáčková, Ph.D.

Studijní program: Psychologie (B7701)

Studijní obor: Psychologie a speciální pedagogika

**Praha**

**2016**

## **Prohlášení**

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci na téma “Problematika homofobie v žákovských kolektivech pohledem vyučujících” vypracovala pod vedením vedoucí bakalářské práce samostatně a pouze s využitím literatury, kterou cituji a uvádím v seznamu. Dále prohlašuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne 15. 7. 2016

.....  
Irena Golebiowská

## **Poděkování**

Na tomto místě bych ráda poděkovala především vedoucí této bakalářské práce paní doc. PhDr. Ireně Smetáčkové, Ph.D. za odborné vedení, všestrannou pomoc a cenné rady a připomínky při vypracování této práce.

Za ochotu, upřímnost a vstřícnost děkuji také všem vyučujícím, kteří souhlasili s účastí na mém výzkumu.

.....  
Irena Golebiowská

## **Abstrakt**

Bakalářská práce se věnuje problematice homofobie v žákovských kolektivech z pohledu vyučujících. Hlavním cílem mé práce bylo zmapovat, jakým způsobem vyučující základních škol a víceletých gymnázií smýšlejí o problematice homofobie ve školním prostředí.

Teoretická část práce je rozdělena do tří celků. V první části se zabývám především konceptem sexuality, v rámci něhož jsou popsány jednotlivé složky sexuality, základní informace o homosexualitě a zvláštní pozornost je věnována sociokulturnímu konceptu sexuality, který je dán do souvislosti s problematikou homofobie. Druhá kapitola pojednává o období dospívání z hlediska kognitivního, afektivního a sociálního vývoje. Poslední část práce se věnuje tématu sexuality a homofobie v rámci školního prostředí s akcentem na riziko homofobního obtěžování a šikany.

V empirické části práce se zabývám výzkumem, který byl realizován formou polostrukturovaných rozhovorů s vyučujícími základních škol a víceletých gymnázií. Ve výzkumu jsem se zaměřila především na zkušenosti vyučujících s konkrétními projevy homofobie v žákovských kolektivech a na jejich představy a postoje k oblastem souvisejícím s problematikou homofobie ve školním prostředí.

## **Klíčová slova**

Sexualita, homosexualita, homofobie, homofobní šikana, gender, dospívání, školní třída

## **Abstract**

This bachelor thesis focuses on how school teachers perceive the issue of homophobia among student groups. The aim of this work was to explore the thoughts and impressions of homophobia in school environment from the perspective of elementary school and grammar school teachers.

The theoretical part is divided into three chapters. The first chapter describes the concept of sexuality and defines its particular components and basic information about homosexuality. I especially focused on the sociological-cultural concept of sexuality and its relation to homophobia. Second chapter discusses the changes in cognitive, affective and social development during adolescence. Last chapter focuses on the subject of sexuality and homophobia in school environment and addresses the issue of homophobic harassment and bullying.

In the empirical part I described my research and analyzed semi-structured interviews with elementary and grammar school teachers. I mainly focused on exploring their experience with specific manifestations of homophobia in school environment, and on their attitudes towards that issue.

## **Keywords**

Sexuality, homosexuality, homophobia, homophobic bullying, gender, adolescence, school environment

# Obsah

1. ÚVOD .....	8
2. KONCEPT SEXUALITY .....	9
2.1. Sexualita jako vícedimenzionální koncept.....	9
2.1.1. Tři roviny sexuality.....	9
2.1.2. Pohlavní, sexuální a genderová identita.....	11
2.2. Homosexualita.....	13
2.2.1. Teorie homosexuality .....	14
2.2.2. Mužská a ženská homosexualita .....	16
2.2.3. Coming out .....	17
2.3. Sociokulturní koncept sexuality .....	19
2.3.1. Gender a genderový řád.....	19
2.3.2. Genderové stereotypy a předsudky .....	21
2.3.3. Gender a sexualita .....	21
2.4. Homofobie.....	23
2.4.1. Vymezení pojmu homofobie .....	24
2.4.2. Homofobní postoje.....	26
3. DOSPÍVÁNÍ.....	28
3.1. Období střední adolescence .....	29
3.2. Kognitivní vývoj .....	30
3.3. Emoční vývoj.....	31
3.4. Socializace .....	32
3.4.1. Význam vrstevnické skupiny.....	33
3.4.2. Školní třída jako vrstevnická skupina .....	34
3.4.3. Přátelské a partnerské vztahy .....	34
4. SEXUALITA A HOMOFOBIE VE ŠKOLE .....	36
4.1. Sexuální výchova ve škole .....	36
4.1.1. Sexuální výchova v rámcovém vzdělávacím programu .....	37
4.2. Homofobní obtěžování a šikana ve škole.....	39
4.2.1. Projevy homofobního obtěžování a šikany .....	41
4.2.1. Příčiny homofobní šikany .....	42
4.2.2. Kdo je homofobní šikanou ohrožen .....	42
4.2.3. Možnosti prevence homofobní šikany .....	43

5. VÝZKUM .....	45
5.1. Cíle výzkumu, výzkumné otázky .....	45
5.2. Zkoumaný soubor .....	45
5.2.1. Kritéria zohledněná při výběru zkoumaného souboru .....	46
5.2.2. Osobní profily vyučujících .....	47
5.3. Metody sběru dat a analýzy dat .....	51
5.4. Analýza výzkumných dat získaných prostřednictvím rozhovorů s vyučujícími .....	54
5.4.1. Seznámení s rozhovory a jejich celkové vyznění .....	54
5.4.2. Zařazování témat sexuality a homosexuality do výuky .....	58
5.4.3. Osobní postoj vyučujících k homosexualitě a homosexuálním jedincům .....	69
5.4.4. Osobní postoj vyučujících k (domněle) homosexuálním žákům a žákyním .....	76
5.4.5. Žákovské postoje k (domněle) homosexuálním jedincům v třídním kolektivu .....	86
5.4.6. Problémové situace související s homofobií a navrhovaný způsob jejich řešení .....	112
5.4.1. Přístup vyučujících k významu a možnostem prevence homofobie .....	132
6. DISKUZE .....	148
7. ZÁVĚR .....	156
Seznam použité literatury .....	158
Seznam příloh .....	161

# 1. ÚVOD

Fenomén homofobie prostupuje celou naší společností. Homofobní předsudky jsou natolik zakořeněné, že se mnohdy stávají součástí naší každodenní reality, aniž bychom si to přímo uvědomovali a považovali je za problematické. V některých případech se však může jednat o závažnější projevy v podobě znevažování, diskriminace či šikany ne-heterosexuálních lidí.

Homofobní šikana na školách je poměrně častým jevem. Navzdory tomu je jí z hlediska odborného zájmu i školní praxe věnováno nedostatečné množství pozornosti. Proto jsem se ve své bakalářské práci rozhodla zabývat právě tímto tématem.

Cílem mé práce je poskytnout ucelený pohled na problematiku homofobie ve školním prostředí. Konkrétně se zaměřuji na to, jak danou problematiku vnímají vyučující základních škol a víceletých gymnázií. Zmapovat pohled vyučujících je dle mého názoru nezbytné, neboť právě oni mohou vhodným způsobem přispět k prevenci homofobního obtěžování a šikany.

Má bakalářská práce je rozdělena do dvou částí – teoretické a empirické. V rámci teoretické části se zabývám konceptem sexuality, a to jak z psychologického, tak sociokulturního hlediska, jež dávám do souvislosti s homofobií. Dále se věnuji období dospívání z hlediska kognitivního, emočního a sociálního vývoje, jejichž charakteristiky mohou přispět k objasnění, proč lze právě u dospívajících jedinců předpokládat netolerantní postoje vůči ne-heterosexuálním lidem. Závěrem se zaměřuji přímo na homofobii ve školním prostředí a problematiku homofobního obtěžování a šikany.

V empirické části práce se věnuji samotnému výzkumu, který byl realizován prostřednictvím polostrukturovaných rozhovorů s vyučujícími. Získaná data jsou následně podrobně analyzována a dána do souvislosti s poznatky uvedenými v teoretické části práce. Relativně velký rozsah práce je dán mou snahou o poskytnutí uceleného a komplexního pohledu na zkoumanou problematiku. Jedná se především o obsáhlejší empirickou část, v níž získaná data podrobně interpretuji a pro ilustraci daných zjištění uvádím konkrétní ukázky z rozhovorů.



## **2. KONCEPT SEXUALITY**

V následujících kapitolách se budu podrobně zabývat konceptem sexuality, a to jak z psychologického, tak ze sociokulturního hlediska. Vzhledem k zaměření mé práce budou tyto oblasti popsány v souvislosti s homosexualitou a problematiku homofobie, kterou podrobněji představím závěrem této kapitoly.

### **2.1. Sexualita jako vícedimenzionální koncept**

V rámci této kapitoly se zaměřím na oblast sexuality z hlediska jejích jednotlivých dimenzí. Nejprve představím základní dělení sexuality do tří rovin a následně se budu podrobněji zabývat vymezením pojmů pohlavní, sexuální a genderová identita.

#### **2.1.1. Tři roviny sexuality**

Oblast lidské sexuality zahrnuje několik dimenzí, které se v pojetí různých autorů/autorek liší rozdílným počtem i vymezením (Janošová; 2008). Základním a nejčastěji uváděným konceptem sexuality je dělení do tří následujících oblastí: sexuální orientace (či preference), sexuální chování a sexuální identita (Weiss, 2010).

Sexuální orientaci můžeme definovat jako „celoživotní, neměnný a nositelem nezapříčiněný a nezvolený stav výlučné nebo převažující erotické a citové preference osob daného pohlaví“ (Procházka, 2010: 107). Většina jedinců ve všech společnostech je orientována heterosexuálně, tedy je sexuálně přitahována osobami opačného pohlaví. U menší části jedinců (odhady se pohybují v rozmezí 1 – 10 %) převládá náklonnost ke stejnému pohlaví, tedy homosexuální orientace. Za poměrně vzácnou a často zpochybňovanou je považována bisexuální orientace, kterou rozumíme celoživotně rovnoměrnou sexuální i citovou náklonnost k oběma pohlavím. Pro rozpoznání sexuální orientace mají podstatný význam obsahy erotických představ, snů a fantazií a také projevy erotické citové náklonnosti – tedy zamilovanosti (Procházka, 2010).

Sexuálním chováním rozumíme pohlavní styk či jiné sexuální aktivity (Procházka, 2002). Vývoj sexuálního chování je opět významně spjatý s obdobím dospívání, kdy dochází k rozvoji sexuálních emocí<sup>1</sup>, jimiž je sexuální chování podmíněno. K dospělému lidskému sexuálnímu chování tak vede poměrně dlouhý a složitý vývojový proces (Weiss, 2010).

---

<sup>1</sup> Pojem sexuální emoce označuje schopnost sexuálního vzrušení, dosažení satisfakce a rozvoj citu zamilovanosti (Weiss, 2010: 103).

Vymezení poslední dimenze sexuality, tedy identity, je poněkud složitější, neboť různí autoři/autorky nahlíží na tuto oblast rozdílně a v mnoha publikacích se setkáváme s rozdílným přístupem k dělení, definování i pojmání identitní složky sexuality. Sexuologická a tradičně psychologická literatura převážně používá označení pohlavní či sexuální identita, a v některých publikacích bývají tyto pojmy i ztotožňovány a vzájemně zaměňovány. Toto pojetí je biologizující a opomíjí skutečnost sociálně konstruované podoby identity. Moderní psychologická literatura už ovšem rozlišuje identitu pohlavní, sexuální a genderovou. Tímto pojetím se budu blíže zabývat v následující kapitole, jelikož jej považuji za vhodnější a v rámci této práce s ním budu dále pracovat. Na tomto místě se prozatím, vzhledem k výše uvedenému konceptu sexuality, omezím jen na definici sexuální identity. Její vymezení vůči identitě pohlavní a genderové a jejich vzájemné vztahy budou podrobněji popsány dále.

Sexuální identita se tedy týká vnitřního cítění a sebehodnocení. Vyjadřuje to, zda se jedinec cítí být buď heterosexuální, homosexuální či bisexuální (Procházka, 2002). Pro vývoj sexuální identity je zvláště důležité období adolescence, kdy dochází k přijetí svého pohlaví jako součásti své osobní identity. Pro jedince, který v tomto období přijímá role, postoje, chování a motivace v rámci svojí příslušnosti k dané skupině, je velmi podstatné, aby přebíraná identita byla potvrzena ostatními lidmi. Je také důležité, aby v tomto období byly dospívajícím poskytovány pravdivé a objektivní informace ze sexuální oblasti, což mohou zajistit rodiče nebo jiné autority. Bohužel mnozí rodiče dodnes zauímají odmítavý postoj vůči otevřené sexuální výchově, což mnohdy ztěžuje poznání mladých jedinců o sobě a své sexualitě. I adolescenti obecně pociťují stud a strach, v případě kdy mají hovořit s rodiči či jinými dospělými osobami o sexualitě, proto podobné otázky raději probírají se svými vrstevníky. Často tak dochází k tomu, že dospívající jedinci poznávají spoustu věcí o sexualitě chybně (Weiss, 2010).

V období pubescence dochází k integraci těchto tří výše definovaných dimenzí sexuality. V naší populaci se jedná o období mezi 10. a 15. rokem života (Weiss, 2010). Je potřeba uvést, že ne vždy musí být tyto úrovně sexuality ve vzájemném souladu. Nesoulad mezi úrovněmi může být zapříčiněn různými společenskými či výchovnými tlaky, může být ale také typickým projevem v rámci určitých životních fází – například v období dospívání. Právě u dospívajících dochází často k experimentování se svou sexualitou, kdy si jedinci vyzkouší sexuální styk s někým stejného pohlaví, aniž by tím byla zpochybněna jejich sexuální orientace či identita (Sloboda, 2010).

### 2.1.2. Pohlavní, sexuální a genderová identita

Na tomto místě bych se chtěla blíže věnovat vymezení pojmů pohlavní, sexuální a genderová identita. Jelikož považuji za podstatné od sebe tyto pojmy odlišovat, zaměřím se nyní na rozdíly a vzájemné vztahy těchto pojmů v rámci celkové identity jedince.

Identita se postupně utváří od raného dětství a vyjadřuje relativně stálé a komplexní vědomí sebe sama. Toto vědomí zahrnuje časovou kontinuitu a rovněž hranice mezi sebou samým a ostatními jedinci. Důležitým aspektem identity je identita sociální, tedy příslušnost k určitým sociálním skupinám, jejímž prostřednictvím se jedinec ztotožňuje a přejímá charakteristiky definující danou skupinu, jíž se cítí být součástí (Smetáčková, 2005). Identita jedince ovšem není vyjádřena pouze členstvím v sociální kategorii (či sociálních kategoriích), tvoří ji i konkrétní aspekty či charakteristiky osoby (např. fyzický vzhled, vyznávaná přesvědčení, morální principy apod.), které jsou základem sebehodnocení a sebeúcty daného jedince. Souhrnně je tato část označována jako osobní identita. V pojmu identita se tak slučuje příslušnost k sociální kategorii a základy osobního sebehodnocení a sebeúcty (Výrost, Slaměník, 2008). „Na přesném vymezení vztahu mezi osobní a sociální složkou nepanuje kompletní shoda“ (Smetáčková, 2016: 104). Obecně ovšem převládá názor, že osobní identita je nadřazený pojem (tamtéž).

Významnou součástí osobní identity je **pohlavní identita**, jež vyjadřuje prožívání sebe sama jako dívky/ženy nebo chlapce/muže. Toto sebeprožívání je v případě pohlavní identity určeno výhradně biologickým pohlavím (Smetáčková, 2005). Můžeme ji tedy vymezit jako subjektivně vnímaný pocit sounáležitosti (nebo naopak rozporu) s vlastním tělem, s jeho primárními a sekundárními pohlavními znaky (Weiss, 2012). Pohlavní identita má kognitivní i emocionální komponentu a projevuje se v myšlení, cítění i chování jedince (Procházka, 2004). Janošová v této souvislosti hovoří o jádrové pohlavní identitě, která je nejhlubší složkou ženské a mužské identity, a představuje emoční souhlas jedince s příslušností k danému pohlaví. Jádrovou pohlavní identitu není možné v průběhu života měnit, na rozdíl od identity genderové, která je značně tvárná (Janošová, 2008).

Nejvýraznější formou poruchy pohlavní identity je transsexualita, jež se projevuje jako „charakteristická touha žít a být akceptován jako člen opačného pohlaví, která je obvykle spojená s pocitem diskomfortu vztahujícího se k anatomickému pohlaví nebo s pocitem jeho nesprávnosti“ (Janošová, 2008: 235). Výskyt transsexuality v populaci je výrazně menší než

výskyt homosexuality. Právě nízký počet transsexuálních jedinců a komplikovanost celého stavu s sebou přináší velice složitou a náročnou situaci (Sloboda, 2010).

V případě **identity genderové** se jedná o sociální vymezení sebe sama jako muže či ženy včetně pocitu příslušnosti ke skupinám daného pohlaví (Smetáčková, 2005). Jedná se tedy o typ sociální identity, neboť spojuje (ne však nutně prostřednictvím osobních vztahů) jedince s dalšími lidmi, kteří přináležejí ke stejné kategorii. Jedinci si na základě skutečnosti, že jsou ženou/mužem a pocitu, že jsou v jistém ohledu stejní jako ostatní ženy/muži, utvářejí součást identity, která zahrnuje femininitu/maskulinitu jako sdílenou kategorii (Smetáčková, 2016). Význam a konkrétní podoba genderové identity jsou určeny povahou genderově-pohlavního systému v dané společnosti (Smetáčková, 2005).

Pohlavní i genderová identita je specifická, tedy není možné určit její univerzální náplň a význam v rámci osobní identity, jelikož je pro různé jedince z hlediska struktury jejich životů různě důležitá (Smetáčková, 2005). Širší rozvoj vlastních individuálních charakteristik v rámci genderové identity je však možný pouze v tolerantní společnosti, která umožní vzniknout alternativním identitám. Existence rozmanitých alternativních vzorů ve společnosti může podnítit i u ostatních jedinců ve společnosti aktivní utváření identity (Janošová, 2008).

Vnější projev genderové identity je genderová role, kterou můžeme definovat jako soubor obecně sdílených představ o tom, jací muži a ženy jsou a jací by měli být. Z toho vyplývá, že ke genderové roli mohou často patřit i takové vnější projevy, s nimiž se jedinec neztotožňuje, a užívá je pouze za účelem zjištění, nebo z důvodu sociální konformity. Takto prožívaná část genderové role není v souladu se sebepojetím jedince, proto je označována jako ego-dystonní. Zmíněný nesoulad může být obzvlášť problematický (zejména když na něj upozorňuje okolí) pro dospívající jedince, u nichž může vyvolat nejistotu a obavy z možnosti alternativní sexuální orientace, například z homosexuality (Janošová, 2008).

**Sexuální identita** se vytváří na základě biologické podmíněnosti sexuální orientace, ale také vlivem zkušeností, úrovně sebepoznání a společenských a kulturních podmínek (Procházka, 2010). Jak již bylo uvedeno výše, jedná se o vnitřní ztotožnění s heterosexuálním, homosexuálním či bisexuálním cítěním (Procházka, 2004). Fafejta ve své knize *Sexualita a sexuální identita* (2016) dokazuje sociální vykonstruovanost sexuální identity. Uvádí, že homosexuální orientace byla na přelomu 19. a 20. století považována za nemožnou a obecně byla spojována s hermafroditismem. Lidé, kteří v té době měli homosexuální touhy, se tak nemohli identifikovat s homosexuální láskou a identitou, pokud se považovali za anatomicky

normální. Tato problematická situace se týkala především lesbické identity, protože sex mezi ženami byl vnímán jako něco neuskutečnitelného (Fafejta, 2016). Pro sexuální akt mezi ženami tak neexistoval žádný scénář, čímž bylo jeho uskutečnění značně ztíženo. V případě, že neexistuje typ scénáře určitého aktu, neexistuje ani role, kterou by mohl jedinec hrát a na základě toho nemůže existovat ani odpovídající typ identity. Z tohoto hlediska tedy musela být lesbická identita, stejně tak i ostatní sexuální orientace či identity sociálně zkonstruovány (Gagnon, Simon, 2005 in Fafejta, 2016).

## **2.2. Homosexualita**

Homosexualitu můžeme obecně definovat jako sexualitu orientovanou na osoby opačného pohlaví a lze v ní rozlišit tři již zmiňované oblasti: sexuální orientaci, sexuální chování (včetně navazování afektivních a partnerských vztahů) a identitu. Uvedené složky nemusí být ve vzájemném souladu. Nejvýznamnějším psychologickým aspektem je identita homosexuálního jedince, zatímco pro vztahy s okolím je podstatné jeho sexuální chování (Smetáčková, Braun, 2009), které má ovšem z hlediska rozpoznávání homosexuální orientace nejmenší vypovídací hodnotu. Jak již bylo naznačeno v předchozí části, za jistých podmínek a motivace je mnoho jedinců schopno adekvátní sexuální reakce na nepreferovaný erotický podnět. Jako příklad lze uvést již zmíněné experimentování dospívajících či různé formy náhražkového sexuálního chování při absenci vhodnějších partnerů (Procházka, 2010).

Určit přesnější procento homosexuálních jedinců v populaci je komplikované. Dodnes se uskutečnilo mnoho výzkumů, které sledovaly procento jedinců s homosexuální identitou nebo jedinců s homosexuálními zkušenostmi. Výsledky jednotlivých výzkumů se poměrně dost různí, což lze do jisté míry přikládat různým subjektivním faktorům (např. míra otevřenosti zkoumaných jedinců) a také některým sociálním faktorům (především míra akceptace homosexuality v dané společnosti). Většina autorů a autorek se v otázce výskytu homosexuálních jedinců v populaci odkazuje na výzkumy A. Kinseyho ze 40. a 50. let 20. století. Z Kinseyho výzkumů vyplynulo, že zhruba 4 % mužů a 1 % žen v populaci je homosexuálních (Ondrisová, 2002). Ovšem výzkumy realizované v České republice koncem 90. let 20. století ukázaly výrazně nižší procento homosexuálních osob v populaci. Ve výzkumu z roku 1998 pouze 2,5 % mužů a 3,5 % žen uvedlo, že se cítí homosexuálně orientovaní nebo si svou sexuální orientací nejsou jistí (Weiss, Zvěřina, 2001).

Nejčastěji uváděný odhad 4 % homosexuálních osob v populaci, udává, že přibližně každý pětadvacátý jedinec je takto orientovaný. Vztaženo na dospívající žákovskou populaci

tedy existuje statisticky pravděpodobně v každé (průměrně početné) školní třídě nejméně jeden homosexuální žák či žákyně (Janošová, 2010).

### **2.2.1. Teorie homosexuality**

Existuje mnoho různých výzkumů a teorií, které se snaží objasnit konkrétní příčiny vzniku homosexuality. Nejprve je ovšem vhodné položit si otázku, proč se snaha zjistit původ homosexuality jeví tak významnou vzhledem k opomíjenému zájmu o zkoumání příčin heterosexuality. Jednostrannost výzkumů zkoumajících příčiny pouze homosexuality v sobě ve své podstatě zahrnuje předpoklad, že homosexualita se vymyká normě a je tedy potřeba ji nějakým způsobem vysvětlovat, zatímco heterosexuality je normální, a tudíž její vysvětlení není potřeba. Dodnes není možné jednoznačně popsat konkrétní mechanismy vedoucí ke vzniku homosexuality, obecně se však jeví jako nejpodstatnější především vliv vrozených biologických faktorů (Ondrisová, 2002).

Prostřednictvím mnoha výzkumů bylo zjištěno značné množství důkazů, které biologickou podmíněnost homosexuality potvrzují. Některé z nich bych chtěla na tomto místě blíže popsat.

Výzkumy Baileyho a Zuckera (1995) prokázaly, že existuje jistá souvislost mezi určitými typy dětského chování a sexuální orientací v dospělosti. Jedná se o chování, které v menší míře odpovídá jejich genderu. Například chlapci, kteří se v dětství vyhýbají soutěživým sportům, odmítají fyzickou agresi a hravé formy zápasení, a naopak si rádi hrají s dívkami – tedy zkrátka se projevují femininně, je vyšší pravděpodobnost, že budou v dospělosti homosexuální. Stejně tak dívky s budoucí homosexuální orientací se v dětství chovají spíše maskulinně, na rozdíl od dívek s budoucí heterosexuální orientací, které se v dětství projevují spíše femininně (rády si hrají s panenkami, nosí dívčí šaty, preferují hry na domácnost apod.). Tato spojitost mezi maskulinním a femininním chováním v raném dětství a pozdější sexuální orientací, svědčí pro vliv společných biologických faktorů (Bailey, Dunne, Martin, 2000 in Lippa, 2009).

Další teorie, věnující se biologické podmíněnosti homosexuality, se zabývaly zkoumáním hormonálních vlivů. Jelikož u zvířat byl prokázán silný vliv působení raných hormonů na zvířecí sexualitu, byly teoretické úvahy v souvislosti s lidskou sexualitou směřovány ke zjištění vlivu prenatálních hormonů na sexuální orientaci (Lippa, 2009). Tyto výzkumy naznačují, že během prenatálního vývoje homosexuálního jedince dochází zřejmě během poměrně krátkého období (přibližně 1 týden mezi 4. – 6. měsícem) k nerovnovážnému hormonálnímu zásobení mozkového centra, které je zodpovědné za psychosexuální vývoj.

Pokud je jedinec v těchto dnech vystaven nadměrnému (v případě dívek) nebo nedostatečnému (v případě chlapců) působení androgenizujících hormonů na příslušná mozková centra, může to pravděpodobně ovlivnit jeho sexuální orientaci či příslušnou pohlavní identitu (Gorski, 1998 in Janošová, 2008).

Jiné výzkumy (např. Blanchard, 1997, Bogaert, 2002, 2003), které svědčí pro biologickou podstatu sexuální orientace, prokázaly souvislost mezi mužskou homosexualitou a pořadím narození, přičemž bylo zjištěno, že gayové mají častěji starší bratry než heterosexuální muži. S každým dalším plodem mužského pohlaví se tak zvyšuje pravděpodobnost zahájení mateřské imunologické reakce, jež má zřejmě vliv na hladinu prenatálních hormonů nebo i na jiné biologické faktory (Lippa, 2009).

Studie zaměřené na zkoumání vlivu genetických dispozic ukázaly, že v příbuzenstvu matek homosexuálních synů se častěji vyskytují homosexuální jedinci. (Hamer, 1993 in Janošová, 2008). „To znamená, že gayové mají vyšší počet příbuzných gayů z mateřské strany, ne však z otcovy strany“ (Lippa, 2009: 214). Tento jev byl navíc potvrzen zjištěním odlišné struktury v oblasti pohlavního chromozomu X u většiny zkoumaných gayů (Hamer, 1993 in Janošová, 2008).

Určitou míru dědičnosti homosexuality dokazují i behaviorálně genetické studie. V této souvislosti se zkoumala pravděpodobnost výskytu homosexuality u jednovaječných a dvojvaječných dvojčat. V případě homosexuality jednoho z jednovaječných dvojčat byla zjištěna 52 % pravděpodobnost, že bude homosexuální i druhé dvojče. U dvojvaječných dvojčat tato šance klesla pouze na 22 % (Bailey, Pillard, 1991 in Lippa, 2009).

Neurovědecké studie realizované Simonem LeVayem (1991), prokázaly určité významné rozdíly v oblasti hypotalamu (malá struktura v mozku, která se nachází vedle hypofýzy) u homosexuálních a heterosexuálních mužů. Bylo zjištěno, že velikost preoptické oblasti v hypotalamu homosexuálních mužů odpovídá přibližné velikosti této oblasti u žen (LeVay, 1991 in Lippa, 2009).

V neposlední řadě svědčí pro biologickou podmíněnost sexuální orientace výzkumy, které zkoumaly vliv homosexuálních rodičů na jejich děti. Bylo prokázáno, že děti vychovávané homosexuálními rodiči jsou stejně dobře psychologicky vyrovnané, jako děti vyrůstající s heterosexuálními rodiči. Rovněž se u těchto dětí ukázala stejná míra pravděpodobnosti výskytu homosexuality či heterosexuality jako u ostatních dětí (Anderssen, Amlie, Ytteroy, 2002; Patterson, 2002 in Lippa, 2009). Avšak z hlediska sexuálních zkušeností a míry sexuálních aktivit se stejným pohlavím může být u dětí homosexuálních rodičů přítomná větší otevřenost (Stacey, Biblarz, 2001 in Lippa, 2009).

Možný výklad vzniku homosexuality však nabízí i psychologické vývojové teorie, které připouští vliv postnatálních faktorů, které mohou sehrát roli maximálně do věku tří let dítěte. Může se jednat o narušení rodičovských rolí či nedostatečné začlenění otce do výchovy (Procházka, 2002).

Zásadním nedostatek těchto výzkumů a teorií je, že se soustřeďují téměř výhradně na mužskou homosexualitu. Výzkumů zabývajících se homosexuálními ženami je minimum, a navíc žádné z nich nepřinesly jakékoliv podstatné důkazy o příčinách vzniku této orientace. Za podstatný důkaz biologické podmíněnosti homosexuality můžeme také považovat všeobecnou neúspěšnost při psychoterapeutických snahách o změnu homosexuální orientace (Janošová, 2008).

### **2.2.2. Mužská a ženská homosexualita**

Jak naznačují některé výše zmiňované údaje, mužská a ženská (homo)sexualita nejsou vnímané stejným způsobem. Obecně platí, že vůči mužské a ženské sexualitě je uplatňován dvojitý metr, to znamená, že stejné sexuální chování či stejná míra intimity je jinak vnímaná a hodnocená u mužů a jinak u žen. Například sexuální aktivita u mužů je sociálně „přípustná“, dokonce bývá u mužů vnímaná jako žádoucí. Totéž ovšem neplatí pro ženy, od nichž se očekává sexuální zdrženlivost, a za přílišnou aktivitu jsou sociálně trestané (Smetáčková, 2005; Sloboda, 2010). Podobně to funguje i v případě hodnocení homosexuálního chování. Pokud se na ulici drží za ruce dva chlapci, nebo když se políbí, je to vnímáno jako jednoznačné homosexuální chování. U dívek je to považováno za normální, běžné (Sloboda, 2010).

Tolerance vůči ženské vzájemné intimitě a obecně menší viditelnost ženské sexuality je pro lesbické ženy v mnohém pozitivní, ale i negativní. Jako pozitivum můžeme vnímat zejména nižší možnost vystavení homofobním reakcím z okolí, které projevy ženské intimity nevnímá jako projevy homosexuality. Toto je ovšem jen zdánlivá výhoda, jež s sebou přináší zároveň spoustu negativního, jako obecnou marginalizaci, zlehčování a zneviditelnění samotného lesbismu (Sloboda, 2010). Ženská homosexualita se tedy často bagatelizuje tím, že je považovaná za něco dočasného, co se vytratí, jakmile dívka/žena potká „toho pravého“, a dokonce je i často erotizována (Smetáčková, Braun, 2009).

O zlehčování ženské homosexuality svědčí i často užívané označení „lesbička“, které má v češtině jakožto zdvořilost další konotace. Zdrobnělina odkazuje k nedůležitosti, roztomilosti, rozmarnosti a může působit i směšně. Proto není vhodným označením pro



skupinu, která je už tak marginalizovaná. Z tohoto důvodu bývá v odborné mluvě i mnohými lesbickými ženami upřednostňováno označení „lesba“, které ale některým lidem připadá tvrdé až pejorativní (Sloboda, 2010).

Naopak mužská homosexualita bývá ve společnosti více zviditelňovaná a problematizovaná. Ze sociologického hlediska je důvodem genderový řád<sup>2</sup>, který přisuzuje mužům důležitější postavení, a zároveň klade na muže vyšší nároky na to, aby byli „správnými“ muži. Proto je mužská homosexualita vnímaná jako pro společnost více ohrožující. Ovšem z psychologického hlediska může být proces vyrovnávání se s homosexuální orientací pro jednotlivé muže a ženy různě náročný. Nelze tedy obecně tvrdit, že v případě homosexuálních žen se vždy jedná o méně náročný proces (Smetáčková, Braun, 2009).

### **2.2.3. Coming out**

Homosexuální jedinci jsou společenskou menšinou, která se v mnoha ohledech liší. Homosexualita je, na rozdíl třeba od jiné barvy pleti, něčím, co není pro okolí rozpoznatelné na první pohled. Gayové a lesby se proto často domnívají, že mohou své zaměření skrýt, potlačit či nějakým způsobem usměrnit, aby vyhověli přejatým představám, které vytváří většinový, heterosexuální svět. Navíc v případě homosexuality přichází vědomí vlastní odlišnosti až na prahu dospělosti, někdy i později. Homosexuální jedinec se s tím musí nejprve vyrovnávat sám, navíc v náročném období dospívání (Procházka, 2002).

Právě období dospívání bývá pro uvědomění si své sexuální orientace klíčové. Platí to zejména u chlapců, u nichž v tomto období dochází k výraznému rozvoji sexuality díky bouřlivým hormonálním změnám. Dle Günthera (1988) (in Procházka, 2007) došlo u 59 % homosexuálních mužů k rozpoznání jejich orientace ve věku mezi 12. – 16. rokem. U žen obecně dochází k rozpoznání homosexuální orientace později. Důvodem může být pomalejší dozrávání jejich sexuality a charakter jejich erotických vztahů (Procházka, 2002).

Proces rozpoznávání emocionální a sexuální náklonnosti k osobám stejného pohlaví, během něhož jedinec přijme homosexuální (gay či lesbickou) nebo bisexuální identitu, a svěří se s touto identitou lidem ve svém okolí, je nazýván coming out<sup>3</sup>. Důsledky procesu coming outu jsou pro jedince zásadní. Nejde pouze o volbu sexuálního partnera, jedinec se přijetím

---

<sup>2</sup> Podrobněji o genderovém řádu a jeho spojitosti se sexualitou a vnímáním homosexuality pojednává kapitola 1.3.1. Gender a genderový řád

<sup>3</sup> Slovní spojení „coming out“ vzniklo jako zkrácenina anglického „coming out of closed“, což v překladu znamená vyjít ven z uzavření, otevřít se (Červenková, 2002).

neheterosexuální identity stává součástí menšiny, získává odlišnou pozici ve společnosti a mění se i jeho vztahy s ostatními lidmi. Coming out tedy zahrnuje i ztrátu některých sociálních a kulturních vazeb, zároveň se ale jedinec stává součástí nové skupiny lidí s podobnými identitami, jejíž normy, hodnoty a tradice přijímá za své (Červenková, 2002).

Významným krokem v procesu coming outu je akceptace sebe sama – své homosexuální či bisexuální identity, svých pocitů i svého chování. K tomu může ovšem leckdy vést zdoluhavý a náročný proces, který je zpočátku často doprovázen pocity zmatení, odcizení, úzkosti či deprese. Důležitou roli v procesu hraje mnoho osobnostních faktorů a také vlivy z prostředí (Červenková, 2002).

V procesu coming outu je možné rozlišit různé fáze, přičemž základní dělení vymezuje vnitřní a vnější coming out. Během vnitřního coming outu dochází k tomu, že si chlapec či dívka uvědomí svou jinakost v rámci společnosti, jež vnímá heterosexuality jako normu (je tedy tzv. heteronormativní). Často se objevují pocity samoty, které ovšem mohou být v současné době zmírněny prostřednictvím internetu, kde mají jedinci možnost zjistit, že tyto pocity nemají jen oni, a že v tom nejsou sami. Problematické se také jeví reprezentování homosexuálních osob (především v médiích) a jejich každodenních životů, které je zatíženo různými stereotypy. Pro zachování duševního zdraví je nutné, aby chlapec či dívka svou jinakost nějakým způsobem přijali a sžili se s ní, což vyžaduje i jistou úpravu představ o svém současném i budoucím životě, zejména z hlediska partnerských vztahů (Sloboda, 2010).

Veřejný coming out pak bývá pro jedince snad ještě náročnější. Odhalení jedné z nejintimnějších oblastí ostatním lidem vyžaduje velkou míru osobní síly a statečnosti. Vnější coming out probíhá celoživotně, v podstatě vždy, když se jedinec dostane do nového prostředí a pro většinu homosexuálních jedinců v dnešní společnosti je nutností. Bez něj je pro homosexuální chlapce a dívky velmi problematické se svými vrstevníky (například ve školní třídě) probírat jedno z nejčastějších témat, jímž jsou partnerské a sexuální vztahy. To by v konečném důsledku mohlo vést ke stranění se kolektivu, narušení sebevědomí, či dokonce k vystavení se homofobním útokům (Sloboda, 2010).

Zpravidla velmi obtížný bývá pro homosexuálního jedince coming out před rodiči. Vzhledem k tlaku a normám heteronormativní společnosti, musí rodiče také projít jakýmsi sekundárním coming outem, v rámci něhož se snaží s jinou sexuální identitou svého dítěte smířit. I oni musí změnit své představy o životě svého dítěte a o jeho budoucnosti, což je pro ně většinou velmi obtížné. Negativní vliv mohou opět sehrát některé stereotypy (Sloboda, 2010). Reakce rodičů na coming out ovšem nelze předvídat, jsou individuální a různorodé.

(Červenková, 2002). Obecně se ale ukazuje, že odmítavější postoje mají muži – otcové, a to zejména k homosexualitě svých synů (Sloboda, 2010).

### **2.3. Sociokulturní koncept sexuality**

V rámci uceleného vymezení oblasti lidské sexuality je nezbytné věnovat pozornost také sociokulturním aspektům sexuality, neboť, jak naznačuje text v následujících kapitolách, sexualita a její projevy jsou do značné míry sociálně konstruované. Cílem této kapitoly je nastínit souvislost mezi koncepcí sexuality, genderovým řádem a homofobními postoji<sup>4</sup>. Jelikož je naše společnost uspořádána na principu genderu, je genderová perspektiva klíčovým výkladovým schématem pro porozumění fenoménu homofobie.

#### **2.3.1. Gender a genderový řád**

Vymezení sebe sama z hlediska pohlaví je jedním z nejzákladnějších způsobů, jimiž se lidé definují. Býti „mužem“ či „ženou“ ovšem dalece přesahuje pouhý výčet biologických rozdílů mezi oběma pohlavími. Na základě tohoto vymezení jsme schopni si vytvořit určitou představu ohledně osobních vlastností a vzorců chování, které se k jedincům daného pohlaví vztahují (Renzetti, Curran, 2003).

Pojem pohlaví (anglicky „sex“) se používá v souvislosti s biologickými rozdíly mezi muži a ženami, a tvoří tak pevný základ, na němž je konstruována společenská kategorie zvaná gender (Renzetti, Curran, 2003). Pojem gender se tedy vztahuje k rozdílům mezi muži a ženami, „jejichž podstata spočívá v kulturních a sociálních vzorcích chování“ (Janošová, 2008: 40).

Koncept duality pohlaví vs. gender teoreticky rozpracovávala mimo jiných americká psycholožka Ann Oakley. Ve své knize *Pohlaví, gender a společnost* (1972, česky 2000) označuje pojem „pohlaví“ jako biologický a „gender“ jako pojem psychologicko-kulturní (Oakley, 2000). Toto rozlišení bylo důležitým argumentem proti tzv. biologickému determinismu (Jarkovská, 2013), který je založen na představě, že vzhledem k rozdílné biologické povaze obou pohlaví jsou společenské nerovnosti mezi muži i ženami zcela přirozené (Pavlík, 2007).

---

<sup>4</sup> Pro objasnění pojmu „homofobní postoj“ je potřeba uvést, jak lze postojům rozumět obecně. Postoje je možné definovat jako „psychologické tendence, které se projevují v hodnocení konkrétní entity s jistým stupněm upřednostňování nebo odmítání“ (Eagley, Chaiken, 1998 in Výrost, Slaměník, 2008: 142). V této práci rozumím postojům jako komplexním pojmům, které se skládají z následujících složek: poznávací (kognitivní) složky, citové (afektivní) složky a konativní (behaviorální) složky (Výrost, Slaměník, 2008).

Proti představě o výhradně biologické podstatě rozdílů mezi muži a ženami svědčí vědecké poznatky i zkušenosti z reálného života. Důkazem sociální konstrukce mnohých rozdílů je například existence různých typů žen a mužů, kteří postrádají charakteristiky předpokládané u žen a mužů, či různorodost představ o ženské a mužské roli, jež se vyskytuje napříč různými kulturami a historickými obdobími (Smetáčková, Braun, 2009).

Je důležité zmínit, že kategorie genderu není připisována pouze lidským subjektům, ale přenáší se i na věci, aktivity, zájmy, hodnoty, sociální sféry atd., kterým se muži a ženy věnují. Na základě genderu je tedy sociální realita rozdělena na dvě části, z nichž jedna je spojována se ženami a femininitou, a druhá s muži a maskulinitou (Smetáčková, Braun, 2009).

Ze sociologické perspektivy lze popsat tři úrovně, na nichž gender působí jako organizující princip – a to na úrovni jednotlivců s konkrétní genderovou identitou, na úrovni mezilidských interakcí a vztahů (láska, sex, přátelství atd.) a nakonec na úrovni společenských institucí (rodina, škola, práce atd.). Tyto úrovně tvoří jakýsi vztahový systém, v rámci něhož jsou vytvářeny genderové rozdíly a dochází k reprodukci a udržování genderové nerovnosti (Kimmel, 2000).

Už od narození jsou tedy ženy a muži prostřednictvím výchovy (zejména v raném dětství), vzdělávání a později i v zaměstnání směřováni do rozdílných pozic a osvojují si role, které následně vnímají jako přirozené a nevyhnutelné (Oakley, 2000).

Stejně jako se učíme zvyklostem, hodnotám a normám, jaké jsou v naší kultuře, učíme se i tomu, co znamená být ženou a co mužem. V průběhu socializace si děti utvářejí představu o tom, jak se má chovat „správná dívka“ a jak „správný chlapec“ (Jarkovská, 2005). Genderová socializace může probíhat na základě vědomého úsilí osob v okolí dítěte, které posilují genderová očekávání explicitními odměnami či tresty (zejména chlapci jsou vystavováni přímým negativním sankcím za chování, které není odpovídající jejich genderu). Genderová socializace ale může mít i podobu jemnějších signálů, jež se projevují implicitně ve způsobu jednání dospělých s dětmi, dále třeba dětským oblečením, hračkami aj. Také děti samy se navzájem socializují (explicitní i implicitní formou) prostřednictvím vzájemných interakcí v dětských kolektivech (Renzetti, Curran, 2003). Existuje několik teorií genderové socializace (např. psychoanalytická teorie, teorie sociálního učení, kognitivně-vývojové teorie), které nelze vzhledem k předepsanému rozsahu práce a jejímu zaměření podrobně uvést.

Genderový řád je založen na dvou základních aspektech: na dichotomii, která vychází z předpokladu, že téměř vše lze rozdělit na dvě skupiny (ženy/ženské a muže/mužské) a na

komplementaritě, která je dána předpokladem, že tyto dvě skupiny se vzájemně doplňují, a tím vytváří ideální celek (Smetáčková, Braun, 2009). Gender lze tedy označit za vztahový koncept, z něhož zároveň vyplývá hierarchie, která je daná nerovným postavením mezi maskulinitou a femininitou. Maskulinita je vnímaná jako nadřazená femininitě a je pokládána za normu, od níž je femininita odvozena (Kimmel, 2000 in Smetáčková, 2005a).

### **2.3.2. Genderové stereotypy a předsudky**

Udržování genderového řádu je podmíněno genderovými stereotypy. Stereotypy lze obecně definovat jako přesvědčení o charakteristikách jednotlivých osob, které na základě určitého snadno rozpoznatelného znaku náleží do společné skupiny. Genderové stereotypy tedy představují zobecňující přesvědčení o podobnosti žen a podobnosti mužů, které jsou současně potvrzením vzájemné odlišnosti až protikladnosti mezi oběma skupinami. Na základě výskytu určitého vnějšího znaku (v případě genderových stereotypů se jedná především o sekundární pohlavní znaky a kulturně podmíněný vzhled) jsou jedinci určitého pohlaví přiřazeny charakteristiky předpokládané u dané skupiny (Smetáčková, 2005a). Ze seznamu vlastností, které charakterizují „typicky ženské“ způsoby chování můžeme jmenovat např. emocionalitu, pasivitu, empatii atd., zatímco s muži je často spojována např. racionalita, aktivita, agresivita atd. Tyto a mnohé další genderové stereotypy pak zásadním způsobem určují naše očekávání i jednání vůči konkrétním ženám a mužům v různých sociálních situacích (Karsten, 2006). Stereotypy je ze své podstaty obtížné narušit, jelikož mají výrazně systémový charakter a jsou vázané s představou o fungování určité oblasti. Narušení jednoho stereotypu by mělo za následek znejistění celé naší představy o dané oblasti, proto se uznání neplatnosti stereotypů bráníme (Smetáčková, 2005a).

Ke stereotypům se velmi úzce váží předsudky, které můžeme definovat jako zevšeobecňující postoje ke skupině osob, spojených určitým společným znakem, od kterého je odvozeno očekávání stejných charakteristik od všech osob ve skupině. Dochází tak ke generalizaci a přehlížení individuálních charakteristik konkrétních jedinců (Smetáčková, Braun, 2009). Předsudky jsou velmi často zdrojem intolerance k alternativám (Janošová, 2008), proto mohou vést ke znevýhodňování konkrétních jedinců, kteří se z různých důvodů vymykají stereotypním představám o jejich genderové roli (Smetáčková, Braun, 2009).

### **2.3.3. Gender a sexualita**

Další významnou oblastí, v níž se silně projevují genderové rozdíly, je oblast sexuality. V případě, že uvažujeme o sexualitě jako o sociálním konstrukt, můžeme v konkrétních

způsobech chování, které se sexualitou souvisí, nalézt odraz celkové genderové polarizace společnosti. Za maskulinní charakteristiku je proto považována sexuální dominance, zatímco sexuální pasivita a submisivita je charakteristikou femininní (Smetáčková, 2005b).

Jak již bylo uvedeno, genderový řád je založen na dichotomii a komplementaritě. Aspekt sexuality je rovněž důležitý pro zachování této představy o vzájemném doplňování žen a mužů, neboť vyžaduje, aby se ženy a muži navzájem přitahovali, tj. aby byli heterosexuální a tvořili tak ideální celek. Genderový řád tedy můžeme označit za heteronormativní, tzn., že heterosexualita je normou. Jakékoliv jiné sexuální projevy (např. homosexualita) jsou považovány za odchylku, neboť zpochybňují komplementaritu a dichotomii genderového řádu a tím jej ohrožují (Smetáčková, Braun, 2009).

Bylo by ovšem nesprávné považovat homosexualitu za projev genderové nekonformity, neboť gender funguje jako organizující princip všech sexualit (heterosexuality i homosexuality), jak ukazují mnohé homosexuální vztahy (Smetáčková, 2005b). Důležitější než sexuální orientace je z tohoto hlediska pohlaví dané osoby a prostředí, z něhož pochází (Renzetti, Curran, 2003). Ve vztazích homosexuálních párů tedy zřejmě existují obdobné rozdíly v očekávání, aktivitách a pocitech jako mezi heterosexuálními ženami a muži. Zároveň ale platí, že v homosexuálních vztazích je častěji dosahováno většího rovnostářství než ve vztazích heterosexuálních (Smetáčková, 2005b).

Obecně platí, že odchylky vzbuzují pochybnosti a nedůvěru. V horším případě mohou vyvolat pocity ohrožení či strachu. I přestože dnes již není homosexualita považována za hřích a nemoc, jak tomu bylo v minulosti, ve společnosti stále panují některé předsudky, které se týkají homosexuálních, bisexuálních a transsexuálních lidí. Tyto předsudky je obtížné odstranit, jelikož vychází z podstaty genderového řádu a jsou součástí genderových stereotypů, které určují, jaké by měly být „správné ženy“ a jací „správní muži“, včetně jejich heterosexuálního chování. Konkrétní jedinci, kteří tyto stereotypní představy nesplňují a určitým způsobem se vymykají své genderové roli, mohou být vystaveni odmítání, posměchu a ubližování (například homofobii<sup>5</sup>). V důsledku toho tak mohou být jedinci, kteří se (svým vzhledem či chováním) projevují genderově nestandardně, považováni za homosexuální, i přestože nejsou. Je důležité zmínit, že vzhledem k povaze genderového řádu, který upřednostňuje heterosexualitu, mají označení „gay“ a „lesba“ negativní konotace. Muži jsou

---

<sup>5</sup> O fenoménu homofobie blíže pojednávají následující kapitoly, v nichž se zabývám především vymezením konceptu homofobie (kapitola 1.3.). Ve 3. kapitole je homofobie blíže popsána v souvislosti se školním prostředím.

ovšem v tomto směru vystaveni většímu tlaku na to, aby byli „správnými“ muži. (Smetáčková, Braun, 2009).

Normalita má tedy v rámci sexuality velký význam. Obecně je slovní spojení „nebýt normální“ v kontextu českého jazyka jednoznačně zatíženo negativní konotací – znamená to být v nepořádku a odkazuje k defektu v nějaké konkrétní oblasti. Pojetí normality ovšem není jednotné a homosexualita je velmi dobrým příkladem proměnlivosti různých druhů norem. Zda jsou určité vlastnosti, či chování „normální“ můžeme posuzovat například z hlediska normy statistické (normální je to, co je převažující), normy tradiční (normální je to, co je kulturně přijatelné) a normy funkční/ individuální (normální je to, co jedinci umožňuje prožít kvalitní a hodnotný život). Z tohoto hlediska nemusí homosexualita vyhovovat normě statistické, nemusí odpovídat ani normě tradiční, ale zcela jistě splňuje normu funkční, protože homosexuální orientace umožňuje homosexuálním jedincům prožít subjektivně kvalitní a plnohodnotný život (Smetáčková, 2005b).

Rozdílné vnímání sexuality napříč různými historickými obdobími do značné míry dokazuje, že sexualita a její projevy nejsou přirozeně „dané“, ale jsou konstruované v rámci sociálních vztahů. Lidé přisuzují sexualitě určitý význam a funkci, a stanovují vhodné sexuální projevy. Představy o tom, co je v rámci sexuality (ne)dovolené, (ne)normální a (ne)zdravé si vytváříme v průběhu života prostřednictvím socializace. Získané představy o sexualitě jsou tedy v souladu s těmi, které jsou nám prezentovány ze strany rodičů, školy a mnohých dalších společenských institucí (Ondrisová, 2002). Dalším významným zdrojem těchto představ (zejména v období adolescence) jsou vrstevnické skupiny. Důležité jsou především vlastní referenční skupiny, v rámci nichž hledají dospívající potvrzení svých pocitů (Smetáčková, 2005b). Přijetí do vrstevnické skupiny ovšem vyžaduje být v očích ostatních „normální“, což se z velké části týká právě sexuality, která je pro většinu dospívajících důležitým tématem. Z toho důvodu se mohou dospívající jedinci, kteří se identifikují homosexuálně nebo si svou orientací nejsou jistí, cítit v kolektivu vrstevníků zastávajících homofobní názory nepříjemně. To může následně vést k obavám těchto jedinců se projevit nebo v případě, že projdou coming outem, mohou být vystaveni odmítání ze strany kolektivu, případně čelit otevřené homofobii (Smetáčková, Braun, 2009).

## **2.4. Homofobie**

Pojem homofobie může být interpretován a pojímán mnoha způsoby. Různí autoři definují homofobii rozdílně s důrazem na odlišné psychologické a sociologické aspekty tohoto jevu.

Termín homofobie byl oficiálně zaveden v roce 1972 americkým psychologem Georgem Weinbergem (Herek, 2004). Weinberg tento pojem prvně použil ve své publikaci *Society and Healthy Homosexual* pro označení iracionálního strachu, nenávisti a negativních postojů vůči homosexuálním osobám (Ondrisová, 2002). Konkrétní pojmenování tohoto jevu vedlo ke zvýšení povědomí o utlačování sexuálních menšin. Weinbergův termín se tak stal důležitým nástrojem v boji za práva a uznání homosexuálních jedinců (Herek, 2004).

Než budou uvedeny další možná pojetí homofobie, je vhodné, se více zaměřit na původní Weinbergovu definici a zmínit některé její nedostatky, což nám umožní pochopit snahu mnoha autorů/autorek tento fenomén odlišně definovat, v některých případech i pojmenovat.

#### **2.4.1. Vymezení pojmu homofobie**

Jak již bylo uvedeno, Weinberg pojímal homofobii jako jistou formu iracionálního strachu, který je spojen s nepříjemnými psychologickými symptomy (Herek, 2004). Takovéto pojetí odkazuje na patologii a zařazuje tak homofobii mezi fobie, tedy duševní poruchy, s čímž se většina autorů/autorek neztotožňuje. Herek (2004) uvádí, že negativní reakce vůči homosexuálním osobám mohou zahrnovat strach. Tento typ strachu se ale specificky odlišuje od těch, které jedinec pociťuje při jiných fobiích (Kimmel, 1997 in Herek, 2004). Hlavní rozdíl mezi homofobií a jinými typy fobií lze nalézt v emoční komponentě. Zatímco u homofobie bývá nejsilněji pociťován vztek, podstatou ostatních fobií je spíše úzkost. Další rozdíl je například v tom, že lidé trpící určitou fobií považují svůj strach za nepřiměřený či neopodstatněný, zatímco u homofobie chápou lidé svůj vztek jako oprávněný. Rozdíly existují i v asociovaném chování – s homofobií je asociována agrese, kdežto pro jiné fobie je spíše typické vyhýbání se daným objektům strachu (Haaga, 1991 in Herek, 2004).

Rovněž Pechová (2007) uvádí, že v případě homofobie se nejedná o fobii jako klasickou psychopatologickou kategorii. Pechová dále odkazuje k již překonané domněnce, že negativní postoje k homosexuálním lidem souvisí s vlastní potlačovanou homosexualitou, což považuje za hlavní příčinu konstrukce tohoto slova. Sama však tuto teorii označuje za těžko prokazatelnou. Dále zmiňuje důležitost sociálních a kulturních faktorů na vytváření postojů vůči homosexualitě. V podstatě považuje termín homofobie za nevhodně zvolený, ovšem obecně natolik rozšířený, že jej zřejmě nebude možné nahradit jiným termínem (Pechová, 2007).

Značným nedostatkem je také skutečnost, že slovo homofobie odkazuje primárně k negativním postojům pouze vůči jedincům s homosexuální identitou a explicitně opomíjí



jedince s ostatními neheterosexuálními identitami (bisexualita, transsexualita atd.). Z toho důvodu vznikly pojmy jako bifobie či transfobie, jež přesněji vymezují skupiny osob, které mohou čelit předsudkům a odmítavým postojům ze strany společnosti. Weiss (2004) uvádí do souvislosti možnou příčinu všeobecného explicitního přehlížení bisexuality a transsexuality s nadužíváním termínu „sexuální orientace“, jelikož se pod pojem „sexuální orientace“ nezahrnuje možnost volby bisexuality. Za vhodnější pojem proto považuje „sexuální preferenci“ (Weiss, 2004).

Zdrojem kritiky je také etymologická nejednoznačnost pojmu homofobie. Podle doslovného překladu může být pojem chápán spíše jako „strach ze stejného“, případně jako „strach z člověka“ nebo „strach z mužů“ (Herek, 2004). Na základě této nejasnosti začaly vznikat alternativní termíny, které by daný fenomén přesněji označovaly. Jednalo se například o výrazy jako homosexismus, homonegativismus, anti-gay prejudice (anti-gay předsudky) apod., žádný však nedosáhl obecného rozšíření, proto je výraz homofobie nadále používán i navzdory svým nedostatkům<sup>6</sup> (Pechová, 2007).

Jak zmiňuje Ondrisová (2002), od zavedení pojmu se chápání homofobie značně rozšířilo. Konkrétně uvádí, že v dnešní době se pojem používá pro označení veškerého negativního myšlení, cítění i jednání ve vztahu k neheterosexuálním lidem. Také podotýká, že homofobie může mít různé formy, od těch jemnějších (uvádí příklady pocitů nejistoty a nepohodlí v přítomnosti homosexuálních či bisexuálních lidí), přes zesměšňování a odmítání, až po verbální či fyzické útoky (Ondrisová, 2002). Zahraniční autoři Sears a Williams popisují homofobii v souvislosti s předsudky, diskriminací, obtěžováním a projevy násilí vůči sexuálním menšinám<sup>7</sup>, což považují za projevy hluboce zakořeněného strachu a nenávisti vůči neheterosexuálním osobám (Sears, Williams, 1997).

Komplexní a souvislé pojetí homofobie s odkazem na konkrétní původ a možné příčiny a důsledky tohoto jevu uvádí Smetáčková. Homofobii definuje jako obavu z homosexuálních jedinců a z homosexuality jako takové, jež může vést k nepřátelským až nenávistným postojům a může být příčinou ubližujícího chování vůči homosexuálním lidem nebo vůči

---

<sup>6</sup> S kritikou výrazu „homofobie“ se, s ohledem na zmíněné nedostatky a nesrovnalosti, plně ztotožňuji, ovšem vzhledem k všeobecnému rozšíření v užívání pojmu „homofobie“ se v této práci, a to jak v teoretické, tak v praktické části přikláním k užívání tohoto pojmu. Snaha nahradit tento výraz jiným, méně užívaným výrazem, by se jevila kontraproduktivní především v praktické části této práce, kde byl mimo jiné význam tohoto pojmu předmětem zkoumání.

<sup>7</sup> Podle Slobody (2010) s sebou výraz „sexuální menšiny“ nese dvě významová zatížení: jednak slovo „sexuální“ přináší redukci na sex, což je vzhledem k několika složkám homosexuality (viz předchozí kapitola) nepřesné, a slovo „menšiny“ vzbuzuje dojem něčeho malého, bezvýznamného, co nezasluhuje pozornost, což také neplatí. Proto se pro označení homosexuálních, bisexuálních a transsexuálních lidí preferuje zkratka LGBT.

lidem, u nichž je homosexualita pouze předpokládána. Homofobie se tedy nemusí týkat pouze homosexuálních lidí, ale dotýká se i všech skupin osob, které se nějakým způsobem vymykají genderovému řádu (gayové, lesby, bisexuální a transsexuální lidé). Smetáčková považuje homofobii za sociální fenomén, jehož původ lze nalézt v genderovém uspořádání společnosti (Smetáčková, Braun, 2009). Právě sociální rozměr homofobie výše zmíněné definice převážně opomíjí.

Z výše uvedených důvodů a vzhledem k zaměření mé bakalářské práce považuji pojetí homofobie od Smetáčkové za nejucelenější a nejvhodnější výkladový koncept pro tuto práci.

#### **2.4.2. Homofobní postoje**

V rámci této kapitoly dále shledávám jako podstatné zaměřit se na užší kontext homofobie, konkrétně tedy na to, jaké okolnosti a charakteristiky souvisejí s homofobními postoji. Jelikož hlavním zaměřením této práce je homofobie v žákovských kolektivech, budou následující informace uvedeny pouze ve stručnosti. Větší pozornost pak bude ve 3. kapitole věnována příčinám vzniku, konkrétním projevům a možným důsledkům homofobie právě se zaměřením na dospívající jedince v prostředí školní třídy.

Postoje k homosexuálním lidem jsou předmětem zkoumání mnoha výzkumů, proto je tato oblast poměrně dobře zmapována (Pechová, 2007). Snaha zjistit, které charakteristiky přímo souvisí s homofobními postoji se na vědeckém poli objevila poté, co byla homosexualita vyřazena ze seznamu duševních nemocí. Zkoumaly se především sociodemografické faktory, jako je věk, pohlaví, místo bydliště, sociální status, ale také některé osobnostní charakteristiky lidí, kteří vyjadřovali homofobní postoje (Ondrisová, 2002).

Na základě výsledků z několika výzkumů lze určit následující okolnosti a charakteristiky, které ovlivňují postoje lidí k homosexualitě:

- *věk a vzdělání* – obecně se ukazuje, že starší lidé a lidé s nižším vzděláním mívají negativnější postoje k homosexualitě a homosexuálním lidem,
- *pohlaví* – muži častěji vyjadřují negativnější postoje než ženy, a to zejména ke gayům,
- *osobní kontakt s homosexuálním či bisexuálním jedincem* – lidé, kteří nemají osobní zkušenost (a příznivou) s homosexuálním či bisexuálním jedincem, mívají negativnější postoje, přičemž (z hlediska pozitivních postojů) hraje důležitou roli blízkost v daném vztahu a přímé svěření se s homosexuální orientací,
- *místo bydliště* – lidé z malých obcí mívají negativnější postoje než lidé z větších měst

- *udržování tradičních genderových rolí* – také často souvisí s negativními postoji k homosexualitě,
- *náboženství* – silně věřící lidé, kteří uznávají konzervativní náboženské hodnoty, mají většinou negativní postoje,
- *sexuální konzervatismus* – lidé, kteří jsou méně liberální, mívají homofobní postoje, atd. (Ondrisová, 2002).

### 3. DOSPÍVÁNÍ

Období dospívání je významným tématem vzhledem k zaměření mé bakalářské práce. Právě pro dospívající jedince se oblast sexuality stává velmi důležitou, a to hned z několika hledisek.

V tomto období dochází k převratným biologickým změnám, které vedou především k pohlavnímu dozrávání. Prostřednictvím tělesných změn dochází mimo jiné ke zvýrazňování rozdílů mezi chlapci a dívkami, což významně ovlivňuje pohlavní, ale i celkovou identitu jedince, který tak nově začíná vnímat sebe sama jako příslušníka dané skupiny. Adekvátně k tomuto vývojovému zvratu nastává také změna požadavků na chování chlapců a dívek (Janošová, 2008).

Se změnami tělesného zrání úzce souvisí zvýšení zájmu o svůj vnější vzhled. Zejména pro dospívající dívky je subjektivní význam zevnějšku zásadní. Uvědomují si, že tělesná atraktivita má vysokou sociální hodnotu. Úpravou zevnějšku se snaží přizpůsobit vrstevnickému standardu atraktivity, a mohou tímto způsobem otevřeně vyjadřovat svou identitu. Ovšem přílišné projevy individuality, a to v jakémkoliv ohledu, nejsou pro dospívající zcela žádoucí. Naopak se u nich spíše prosazuje tendence k uniformitě (Vágnerová, 2012).

Jak již bylo uvedeno v předchozích částech textu, pro dospívající je velice důležité kritérium normality. V případě, že se tedy chlapec nebo dívka od ostatních jedinců jakýmkoliv způsobem odlišuje, může být terčem posměchu, případně může čelit sociálnímu vyloučení, v horších případech i šikaně. Z tohoto hlediska jsou obzvláště ohroženou skupinou děti a dospívající, kteří se projevují genderově nestandardně (Janošová, Fifková, 2009). To zřejmě souvisí s obecným nárůstem genderově stereotypního uvažování u dospívajících dívek a chlapců, u nichž zároveň dochází k poklesu tolerance vůči „genderovým přestupkům“. Tyto projevy mohou být důsledkem převratných tělesných, psychických i sociálních změn, k nimž v průběhu dospívání dochází, a které u dospívajících narušují pocit jistoty i osobnostní stabilitu. Jedinci, kteří se v třídním kolektivu projevují genderově netypicky, jsou mezi spolužáky/spolužačkami vystaveni největšímu riziku sociálního odmítání právě na 2. stupni ZŠ (Janošová, 2010).

Obdobný postoj dospívajících jedinců si lze představit i k homosexuálnímu spolužákovi či spolužačce. K rozpoznání své homosexuální orientace dochází nejčastěji právě v období dospívání. Uvedené genderově stereotypní úvahy jedinců, které se mohou manifestovat různými vnějšími projevy, tak mohou vést k tomu, že se homosexuální jedinec nebude

v třídním kolektivu cítit příjemně, bude se obávat se projevit, a celkově to může jeho vnitřní prožívání i vnější situaci značně negativně ovlivnit. Jedním z těchto projevů jsou například různé nadávky a výrazy vztahující se k homosexualitě, které děti a dospívající velmi často používají (Janošová, 2010).

### **3.1. Období střední adolescence<sup>8</sup>**

Souhrnně lze období dospívání charakterizovat jako přechodnou dobu mezi dětstvím a dospělostí, pro kterou je charakteristická komplexní proměna osobnosti ve všech oblastech – somatické, psychické i sociální. Primárně dochází ke změnám na biologické úrovni, které ale vždy významně ovlivňují psychické a sociální faktory (Vágnerová, 2012). Obecně lze toto období rozdělit do tří fází: časnou adolescenci, která časově pokrývá období zhruba od 10 (11) – 13 let, střední adolescenci trvající přibližně od 14 do 16 let a pozdní adolescenci vymezenou od 17 do 20 let, či déle (Macek, 1999).

Vzhledem k zaměření této práce se v následujících kapitolách zaměřím především na období střední adolescence. V tomto období se vlastní dospívání stává častým zdrojem úvah a hodnocení. Pro jedince v období střední adolescence je charakteristické odlišné zaměření v podobě specifického životního stylu (to se promítá do specifického stylu oblékání, preference specifické hudby, atd.). Z psychologického hlediska jde především o hledání osobní identity, tj. vlastní jedinečnosti a autentičnosti. U adolescentů v tomto období dochází také ke snaze odpoutat se z vázanosti na rodičích a jiných formálních autoritách, naopak vzrůstá jejich zodpovědnost a závazky vůči vrstevníkům. Právě v oblasti blízkých vrstevnických vztahů dochází ke kvalitativním změnám, které se promítají především v utváření stabilních přátelství a nově také i vztahů erotických. Je to období, které nabízí možnost hledání a experimentování, k němuž dochází především v oblasti vztahů (Macek, 1999).

V následující části práce se budu v rámci období dospívání věnovat konkrétním oblastem, které s tématem homofobie v žákovských kolektivech nejbližše souvisí. Jako klíčové z tohoto hlediska hodnotím především oblast kognitivního vývoje, emočního vývoje a socializaci u dospívajících jedinců.

---

<sup>8</sup> Výraz adolescence je odvozen z latinského slovesa *adolescere*, což v překladu znamená dorůstat, dospívat, mohutnět. Konkrétní časové vymezení adolescence se u jednotlivých autorů velmi různí. V užším významu může označovat pozdní období dospívání, navazující na fázi pubescence. V širším smyslu je pak adolescence vymezena jako celé období mezi dětstvím a dospíváním.

### 3.2. Kognitivní vývoj

Podle kognitivní teorie J. Piageta lze období dospívání vymezit stadiem formálních logických operací (Piaget 1966, 1970 in Vágnerová, 2012). V rámci myšlení dochází k postupnému uvolnění ze závislosti na konkrétní realitě, díky čemuž jsou dospívající jedinci schopni uvažovat hypoteticky o různých možnostech, dokonce i o těch méně pravděpodobných či reálně neexistujících. V souvislosti s tím se u dospívajících jedinců rozvíjí schopnost poznávat a více uvažovat o oblastech, s nimiž nemá jedinec žádnou reálnou zkušenost (Vágnerová, 2012).

V tomto období dochází rovněž k rozvoji pružnosti myšlení. Chlapci a dívky jsou v období dospívání již lépe schopni interpretovat pozorované výsledky v kontextu logicky možných závěrů. Dovedou aktuální situaci interpretovat tak, aby výklad odpovídal platným pravidlům i v případě, že skutečnost svědčí o opaku. Pro dospívající jedince je však obtížné připustit, že závěr, jemuž přisoudili obecnou platnost, nemusí být zcela správný, a je nutné jej poupravit. Obtížnost korekce vlastního uvažování v období dospívání lze vysvětlit obecnou nejistotou a zranitelností sebevědomí adolescentních jedinců (Vágnerová, 2012).

Myšlení dospívajících lze charakterizovat jako méně absolutní - více relativní, vztahové a sebereflektující. Z hlediska každodenní praxe je však závislé na konkrétních znalostech, zkušenostech a situacích (Pettersen, Leffert, 1992 in Macek, 1999). Pro dospívající jedince nabývají rovněž na významu jejich prožitky, vztahy, zkušenosti, a rozvíjí se jejich potřeba být v určitém vztahovém rámci stabilní, efektivní a oceňovaný (Macek, 1999).

Schopnost dospívajících uvažovat o různých alternativách podstatným způsobem ovlivňuje jejich postoj ke světu i k sobě samému. Právě uvědomování si velkého množství rozmanitých možností může u dospívajících jedinců vést k pocitům nejistoty. Zároveň s tím také souvisí narůstající kritičnost, jelikož dospívající jedinci si díky zmíněné schopnosti mohou snáze a s oblibou představovat, co všechno by mohlo být jinak. V období dospívání tedy dochází k nárůstu poznávacího egocentrismu a obranného redukcionismu, což se nejvíce projevuje následujícími způsoby:

- Nadměrná kritičnost a sklon polemizovat – dospívající jedinci často ulpívají na svém názoru, o němž odmítají pochybovat. Odlišné názory nejsou schopni (především emocionálně) akceptovat. Tyto projevy mohou úzce souviset s jejich pocitem nejistoty.
- Přecitlivělost a vztahovačnost - dospívající mají pocit, že jsou stále v centru něčí pozornosti a kritiky, který však v pozdějším období vymizí.

- Pocit výjimečnosti vlastních úvah – dospívající se vlivem nedostatečné znalosti způsobů uvažování ostatních lidí domnívají, že přemýšlejí jinak než oni. Zároveň se však nechají poměrně snadno ovlivnit, což se projevuje např. nekritickým přijímáním názorů vrstevníků, zatímco názory autorit bývají striktně zamítány.
- Odmítání kompromisů a výjimek – pro dospívající jedince je obtížné připustit, že některá pravidla neplatí za všech okolností, jelikož se spoléhají na jejich trvalou a bezvýhradnou platnost. To jim poskytuje pocit jistoty, jehož potřeba je zejména v období dospívání silně rozvinutá.
- Radikalismus – dospívající chlapci a dívky bývají radikální, jelikož jim to pomáhá překonat pocity nejistoty a mnohoznačnosti. Radikalismus se projevuje zejména v tendenci reagovat zkratkovitými generalizacemi, které bývají značně nepřesné. Přesto je jedinec považuje za zcela správné a definitivní (Vágnerová, 2012).

Výše popsané projevy, kterými lze charakterizovat myšlení dospívajících jedinců do značné míry objasňují, proč v období dospívání dochází k nárůstu genderově stereotypního uvažování, které souvisí s nižší tolerancí dospívajících chlapců a dívek vůči genderově netypickým projevům, mezi něž se řadí i homosexualita. Tyto charakteristiky také naznačují, na kolik je dospívající jedince obtížné přimět ke změně jejich názoru či postoje. Zároveň však svědčí o tom, že kognitivní schopnosti dospívajících jsou na takové úrovni, aby (genderovou) stereotypii odmítali. Je tedy reálné se u nich pokoušet o změnu postojů.

### **3.3. Emoční vývoj**

Emoční vývoj v dospívání je značně ovlivněn hormonálními změnami, k nimž v tomto období dochází. Změny v oblasti citového prožívání se projevují zvýšenou labilitou, dráždivostí, přecitlivělostí vůči běžným podnětům a kolísáním emočního ladění. Emoční reakce dospívajících jsou ve srovnání s jejich dřívějšími projevy méně přiměřené, krátkodobé a také více proměnlivé (Vágnerová, 2012).

Jak bylo popsáno v předchozí kapitole, pro kognitivní vývoj v dospívání je charakteristický egocentrismus. O egocentrismu je možné hovořit i v rámci emočního vývoje, kdy dospívající jedinci mívají pocit výjimečnosti svých pocitů spojený s pocitem výlučnosti jejich intenzity. Zároveň dochází k nárůstu introverze, dospívající jedinci bývají více uzavření a snaží se své city nedávat najevo (což platí především o negativních pocitech), jelikož v nich

mnohdy nemají jasno, ne vždy je dokáží verbalizovat a také mají obavu z nepochopení či výsměchu ze strany druhých lidí (Vágnerová, 2012).

Emoce úzce souvisí se vztahem jedince k sobě samému, neboť jsou základním prostředkem sebehodnocení, a jako takové nepřinášejí v období dospívání příliš validních informací (Stuchlíková, 2002 in Vágnerová, 2012). Sebehodnocení dospívajících jedinců je, právě vlivem emoční nevyrovnanosti, nestabilní. Jak již bylo zmíněno několikrát, chlapci a dívky jsou v tomto období velmi nejistí a z hlediska osobní sebeúcty také velmi zranitelní. Z tohoto důvodu jsou přecitlivělí vůči projevům druhých lidí, které si, často neopodstatněně, interpretují jaké urážlivé či nepřátelské a mohou na ně reagovat podrážděně. Reakce druhých lidí na chování dospívajících přitom mohou mít jak negativní, tak pozitivní význam. Negativní význam je dán kritickými reakcemi, které vedou ke zhoršení sebehodnocení dospívajících. Tyto reakce však zároveň dospívajícímu jedinci pomáhají orientovat se v tom, které projevy jsou v rámci sociální role akceptovatelné, a které naopak nikoliv, čímž získávají pozitivní význam (Vágnerová, 2012). To může být obzvláště důležité pro rozvoj genderové identity, s níž souvisí různá společenská očekávání a požadavky, kterých si chlapci a dívky v období dospívání začínají být vědomi více než dříve (Janošová, 2008).

Zmíněná vztahovačnost a přecitlivělost dospívajících jedinců může sehrát důležitou roli při výskytu různých narážek souvisejících s homosexualitou. Homofobní výrazy či přímo nadávky, které mohou žáci/žákyně v třídním kolektivu používat vůči konkrétnímu spolužákovi/spolužačce, byť v neutrálním či humorném významu, mohou být pro tyto jedince zvláště zranitelné.

### **3.4. Socializace**

Změny v oblasti myšlení a emocionality vedou u dospívajících jedinců ke změně názorů a postojů nejen k sobě samému, ale i k ostatním lidem (Macek, 1999). V období dospívání se mění vztahy jak s dospělými, tak s vrstevníky obojího pohlaví. U dospívajících jedinců tak často dochází k experimentaci s různými rolami a vztahy (Vágnerová, 2012).

Co se týče vztahu k dospělým, dospívající jedinci bývají obecně netolerantní a kritičtí, což souvisí s jejich odmítáním být vůči autoritám ve formálně podřízeném postavení. Neakceptují názory a rozhodnutí autorit zcela bez výhrad, jako to činí mladší děti, ale přemýšlí a diskutují o nich. Právě prostřednictvím úspěšné argumentace s dospělými lidmi může dospívající chlapec či dívka získat potřebný pocit jistoty, že se jim může vyrovnat (Vágnerová, 2012).



Z hlediska osobnostního rozvoje jsou pro dospívající jedince důležité obdobné sociální skupiny a instituce jako v mladším školním věku (rodina, škola, vrstevnická skupina, volnočasové instituce), ovšem nyní pro ně získávají jiný subjektivní význam a rovněž se mění i jejich vliv (Vágnerová, 2012).

### **3.4.1. Význam vrstevnické skupiny**

Vzhledem k zaměření této práce se budu blíže zabývat socializací dospívajících ve vrstevnické skupině. Význam vrstevnické skupiny narůstá v souvislosti s emancipací od rodiny. Díky členství ve vrstevnické skupině se u dospívajících jedinců rozvíjí tzv. skupinová identita, která jim pomáhá překonat pocity nejistoty v procesu osamostatňování (Vágnerová, 2012).

Kontakt s vrstevníky je pro dospívající chlapce a dívky zdrojem mnohých zkušeností – učí se různým sociálním strategiím, zakouší nové sociální role a pozice, mohou sdílet společné zážitky, problémy i nejistoty (Macek, 1999). Vrstevnická skupina má také referenční význam – umožňuje dospívajícím jedincům porovnávat své zkušenosti, čímž jim poskytuje důležitou zpětnou vazbu o jejich vlastním chování, postojích i pocitech. Srovnání s vrstevníky umožňuje, aby si dospívající lépe uvědomili, v čem jsou si s ostatními podobní, a v čem se naopak liší, což je základem pro lepší sebepoznání a stabilnější sebehodnocení (Vágnerová, 2012).

Dospívající v tomto období také začínají silněji pociťovat potřebu být akceptováni, a to především svými vrstevníky. Z tohoto důvodu nabývá na významu konformita, která se může projevat v řadě oblastí (úprava zevnějšku, uznávané normy, preferovaný styl života atd.) za účelem dosažení žádoucího postavení ve vrstevnické skupině (Vágnerová, 2012). Standardy, které je v této souvislosti důležité dodržovat, jsou odvozeny od chování jedinců ve vrstevnické skupině (Macek, 1999). Zvláště velký význam má dodržování standardů souvisejících s genderovou rolí. Jak již bylo zmíněno, pro dospívající jedince je charakteristický návrat ke genderové stereotypii, která je výrazem jejich osobní nejistoty. Dospívající jedinci jsou tedy velmi kritičtí a odmítaví vůči genderově nestandardnímu chování druhých lidí, zároveň však sami regulují své projevy tak, aby odpovídaly standardům určených chováním většiny chlapců či dívek (Collins, Kutaj, 1991 in Janošová, 2008). Jedinci, kteří nesplňují tyto standardy a neodpovídají tak (ať už svým vzhledem či chováním) představám „správného chlapce“ či „správné dívky“ mohou být vystaveni kritice, posměchu, vyčleňování z kolektivu, v horších případech mohou čelit i homofobnímu obtěžování a šikaně (Smetáčková, Braun, 2009). V obtížné situaci se dále nacházejí homosexuální jedinci, na

které je tak v rámci vrstevnické skupiny vyvíjen silný tlak, aby se projevovali raději bezvýhradně „standardně“, jelikož mají mnoho důvodů cítit se ohroženi, pokud svou homosexualitu veřejně projeví (Janošová, 2008).

### **3.4.2. Školní třída jako vrstevnická skupina**

Školní třída je specifickou a obvykle osobně významnou sociální skupinou. Hlavním důvodem je množství času, které dospívající jedinci ve školní třídě tráví. Pro dospívající chlapce a dívky je tedy zvláště důležité, aby byli v rámci třídního kolektivu akceptováni a dosáhli zde uspokojivé pozice, která je důležitá z hlediska osobní identity (Vágnerová, 2012).

„Třída je skupinou, kterou nelze vyměnit za jinou a pokud je její složení nevyhovující, může to představovat značnou zátěž“ (Vágnerová, 2012: 427). Veřejné mínění třídy je natolik silné, že jakékoliv odmítnutí může být pro konkrétní chlapce a dívky nebezpečné. Proto se dospívající jedinci snaží získat popularitu a nevymykají se třídnímu standardu, i za cenu různých ústupků a rizik (Říčan, 2014).

Školní třída je vzhledem k počtu žáků/žákyní nekonzistentní a je rozčleněna do různých podskupin, např. podle genderu, zájmů, prospěchu či jinak. Na druhém stupni základní školy již bývají vztahy mezi spolužáky/spolužačkami stabilizované, a pokud se složení třídy nemění, nemění se výrazným způsobem ani tyto vztahy (Vágnerová, 2012).

### **3.4.3. Přátelské a partnerské vztahy**

Na počátku adolescence převládá sklon vytvářet skupiny složené z jedinců stejného pohlaví. Jedná se o tzv. skupinovou izosexuální fázi (Langmeier, Krejčířová, 2006). Chlapci a dívky v tomto věku ještě zastávají názor, že jedinci stejného pohlaví jsou lepší než příslušníci opačného pohlaví (Janošová, 2008). Postupně se však vlivem narůstající potřeby intimního párového soužití začínají vytvářet užší emoční vztahy a rozvíjí se tzv. individuální izosexuální fáze, jelikož jsou tyto vztahy stále navazovány výlučně s příslušníky stejného pohlaví. Přátelství jsou pro dospívající jedince důležitým zdrojem emoční opory, sdílení a vzájemného porozumění (Langmeier, Krejčířová, 2006).

V období dospívání můžeme sledovat významné rozdíly mezi dívčími a chlapeckými přátelstvími, které se však začínají postupně snižovat, ačkoliv určitá specifika přetrvávají do dospělosti (Janošová, 2008). Přátelství dospívajících dívek je založeno na hlubší emoční náklonnosti, jež se projevuje vzájemnou blízkostí, otevřeností a sdílením osobních pocitů. Nejčastěji se jedná o dyadický vztah, který je charakteristický svou výlučností a poměrně

značnou stabilitou. Naproti tomu chlapecká přátelství bývají spíše vícečetná, a nejsou tedy tolik výlučná. Bývají založená spíše na společných zájmech a činnostech, a jsou méně naplněná intimitou a otevřeností. Z hlediska dlouhodobosti a stability se však od dívčích přátelství výrazně neodlišují. Pro chlapecká přátelství jsou charakteristické různé třenice a slovní potyčky, které mají spíše symbolický význam a často bývají doprovázené humorem (Janošová, 2008, Langmeier, Krejčířová, 2006).

Některé zmíněné charakteristiky přátelství se manifestují i ve vnějších projevech. Blízkost dospívajících kamarádek se např. často projevuje vzájemnými doteky (objetí, chycení za ruku, polibky na tváře), které nemívají erotický náboj. Takovéto projevy jsou u dívek většinově akceptované, pokud by se však takovýmto způsobem chovali chlapci, byli by s největší pravděpodobností vystaveni posměchu kvůli domnělé homosexualitě. Z toho je patrné, že blízkost a intimita jsou obecně považovány za femininní vlastnosti, a že pokud se muž projevuje femininně, je v naší společnosti automaticky považován za homosexuála. Chlapci si jsou tohoto rizika vědomi, a proto jsou v podobných projevech velmi zdrženliví (Janošová, 2008). Můžeme však u nich pozorovat alternativní způsob fyzického kontaktu, a to v rámci různých kolektivních sportů. Takovýto způsob je tedy pro chlapce kulturně přijatelný.

S probouzející se sexualitou se začínají postupně formovat skutečné vztahy mezi chlapci a dívkami, které bývají zprvu spíše nestálé a proměnlivé, ačkoliv mohou být velmi silně prožívané jako „první lásky“. Podstatou těchto prvních důvěrných vztahů bývá často zvědavost a touha ujistit se o vlastní ceně a přitažlivosti (Langmeier, Krejčířová, 2006). Velká část adolescentních lásek je založena spíše na experimentaci. K hlubšímu naplnění partnerského vztahu, zahrnujícího i sexualitu, dochází až u starších adolescentních jedinců. První sexuální zkušenost představuje v životě dospívajících chlapců i dívek důležitý mezník, a to jak z hlediska biologického, tak psychosociálního, neboť bývá dospívajícími subjektivně vnímána jako jistý přechod do dospělosti (Vágnerová, 2012). U současné generace dospívajících jedinců má však v tomto ohledu zásadní vliv internet, a tedy i snadná přístupnost k pornografii, což do značné míry mění sexuální očekávání chlapců a dívek, a následně ovlivňuje i jejich prožívání prvních sexuálních zkušeností.

Z hlediska výše popsaných charakteristik dospívajících jedinců v různých oblastech vývoje je vcelku patrné, proč mohou mít méně femininní dívky a méně maskulinní chlapci, stejně tak jako homosexuální dívky a chlapci v třídním kolektivu nelehké postavení. Mohou být totiž vystaveni otevřené kritice i posměchu ze strany svých spolužáků/spolužaček, být třídním kolektivem odmítáni či dokonce se stát obětí homofobního obtěžování a šikany. O problematice homofobie mezi žáky/žákyněmi podrobně pojednává následující kapitola.

## **4. SEXUALITA A HOMOFOBIE VE ŠKOLE**

V této kapitole se budu podrobněji zabývat problematikou homofobie v žákovských kolektivech. Údaje a poznatky popsané v předchozích kapitolách budou blíže rozvedeny z hlediska školního prostředí.

Nejprve se zaměřím na oblast sexuální výchovy ve výuce, která má velký význam především v rámci prevence homofobie. Další kapitoly pak budou věnovány problematice homofobního obtěžování a šikany.

### **4.1. Sexuální výchova ve škole**

Zabývat se výukou sexuální výchovy v souvislosti s tématem homofobie v žákovských kolektivech je zásadně důležité. Lze předpokládat, že „pokud škola disponuje kvalitní sexuální výchovou, která má své přesahy i do dalších předmětů, jistě bude výskyt homofobie mezi studujícími velmi malý. Platí, že čím méně děti o sexualitě a sexuálních orientacích vědí, čím více je toto téma považováno za společenské tabu, tím spíše vnímají všechny odchylky od heterosexuality jako nenormální“ (Smetáčková, Braun, 2009: 21). Nedostatek seriózních informací je základem pro vznik a udržování homofobních předsudků (Smetáčková, Braun, 2009).

Sexuální výchovu je možné chápat jako proces, který by měl dlouhodobě probíhat především v rodinách (Šulová, 2011). Rodinná sexuální výchova však bývá často zanedbávána, a navíc může jen stěží obsáhnout všechna potřebná témata. Účel a význam školní sexuální výchovy je tedy nezastupitelný (Uzel, 2006). Realizace sexuální výchovy ve škole umožňuje institucionální, kontinuální a odborné působení na všechny děti a dospívající. Jelikož se zaměřuje na aplikaci předávaných poznatků, má velký význam pro reálný život (Šulová, 2011).

Ačkoliv je „sexuální výchova“ všeobecně zavedeným pojmem, mnozí autoři/autorky upozorňují na nevhodnost tohoto označení, které odkazuje k redukci partnerských vztahů jen na sex. Sexuální výchova realizovaná v rámci výuky na školách, vycházející z aktuálních vědeckých poznatků, by měla přispívat k chápání sexuality v širších souvislostech. Téma sexuality by tak nemělo být redukováno jen na oblast reprodukce. Je podstatné, aby byla sexualita vnímána jako součást komplexních mezilidských vztahů a kultury, přičemž by měl být vhodně propojen biologický i psychosociální pohled na danou tematiku (Šulová, 2011).

Na českých školách není sexuální výchova vyučována jako samostatný předmět, nýbrž je rozptýlena do řady předmětů. Nejvíce pozornosti jí bývá věnováno v rámci rodinné výchovy (Jarkovská, 2013). Před vytvořením rámcových vzdělávacích programů, spadala sexuální výchova přímo pod výuku rodinné výchovy, která má ve srovnání s dalšími předměty (zejména výukovými předměty) marginální status (Jarkovská, 2008). Tato skutečnost vyučujícím na jedné straně poskytuje větší flexibilitu, jelikož podléhají menšímu tlaku, aby probrali dostatečné množství učiva, a mohli tak spíše výuku přizpůsobit potřebám žáků/žákyní ve třídě. Nevýhodou na druhé straně je, že vyučující mají jen omezené množství zdrojů pro výuku v podobě metodik a kvalitních výukových materiálů. Nezřídka se také stává, že výuka rodinné výchovy bývá svěřena vyučujícím s nejrůznějšími aprobacemi. Většině učitelů a učitelek, kteří tento předmět vyučují, chybí odpovídající profesní příprava a trénink (Jarkovská, 2013).

Při určité volnosti školních osnov snadno dochází k tomu, že sexuální výchova bývá vyučujícími opomíjena nebo značně redukována jen na určitá povrchnější témata. Podle výzkumů Světové zdravotnické organizace má až třetina vyučujících s výukou sexuální výchovy profesní potíže (Uzel, 2006).

Nesprávným předpokladem, který se v souvislosti se sexuální výchovou často objevuje, je, že by měla být realizována až v období dospívání. Zájem dětí o oblast sexuality se však objevuje již mnohem dříve, a vyučující by měli být připraveni na případné dotazy mladších dětí adekvátně reagovat (Smetáčková, Braun, 2009).

Dalším nedostatkem, kterým bývá výuka sexuální výchovy na školách zatížena, je důraz na biologický výklad sexuality. Vyučující se v rámci sexuální výchovy zaměřují především na popis biologických procesů a anatomii pohlavních orgánů, případně na prevenci sexuálně přenosných chorob. Hlavním důvodem je, že biologie představuje pro vyučující bezpečný prostor, v němž se mohou opřít o objektivní vědecké poznatky a vyhnout se tak morálnímu dilematu, jaké hodnoty a normy v dané oblasti mají dětem předávat (Jarkovská, 2013). Jak ovšem bylo zmíněno výše, pro komplexní vnímání sexuality jako součásti mezilidských vztahů, je důležité neredukovat sexualitu pouze na oblast reprodukce, kterou prezentuje biologické hledisko, nýbrž je nezbytné zabývat se také psychosociálními aspekty sexuality.

#### **4.1.1. Sexuální výchova v rámcovém vzdělávacím programu**

V českých školách nastavují rámec pro sexuální výchovu rámcové vzdělávací programy (RVP). Ty stanovují závazné rámce pro jednotlivé vzdělávací etapy (předškolní, základní i střední vzdělávání). Každá škola si pak na jejich základě vytváří vlastní školní vzdělávací

program. Z hlediska výuky na konkrétních školách poskytují RVP značnou flexibilitu, neboť nejsou zaměřeny na konkrétní obsah, který by měl být v průběhu vyučovacích hodin vyložen, ale spíše kladou důraz na kompetence, které by si žáci/žákyně měli osvojit. Pro sexuální výchovu to tedy znamená opět na jedné straně výhodu spojenou s možností upravit výuku podle potřeb žáků/žákyní na konkrétních školách, na druhou stranu se tím vytváří prostor pro možnou tabuizaci či redukci sexuální výchovy (Jarkovská, 2013).

RVP se člení do vzdělávacích oblastí a vzdělávacích oborů. Sexuální výchova však není vymezena ani jako samostatný obor ani jako oblast, neboť souhrnně označuje více různých témat a kompetencí, které spadají pod různé vzdělávací oblasti a obory (Jarkovská, 2013). Na základních školách je sexuální výchova realizována prostřednictvím vzdělávacích oblastí *Člověk a jeho svět* (pro 1. stupeň ZŠ) a *Člověk a zdraví* (pro 2. stupeň ZŠ), které jsou dále tematicky propojeny s dalšími vzdělávacími oblastmi *Člověk a společnost*, *Člověk a příroda* a s průřezovými tématy *Osobnostní a sociální výchova* a *Mediální výchova*. Tematicky však zasahuje i do dalších vzdělávacích oblastí a průřezových témat (Doporučení MŠMT k sexuální výchově, 2010).

Mezi očekávané výstupy pro 2. stupeň ZŠ v rámci vzdělávacího oboru výchova ke zdraví se řadí např. následující:

- „[žák/žákyně] *respektuje přijatá pravidla soužití mezi spolužáky i jinými vrstevníky a přispívá k utváření dobrých mezilidských vztahů v komunitě*“;
- „[žák/žákyně] *respektuje význam sexuality v souvislosti se zdravím, etikou, morálkou a pozitivními životními cíli; chápe význam zdrženlivosti v dospívání a odpovědného sexuálního chování*“ (RVP ZV, 2013: 79).

Mezi očekávané výstupy pro 2. stupeň ZŠ v rámci vzdělávacího oboru výchova k občanství jsou popsány např. následující:

- „[žák/žákyně] *uplatňuje vhodné způsoby chování a komunikace v různých životních situacích, případné neshody či konflikty s druhými lidmi řeší nenásilným způsobem*“;
- „[žák/žákyně] *objasní potřebu tolerance ve společnosti, respektuje kulturní zvláštnosti i odlišné názory, zájmy, způsoby chování a myšlení lidí, zaujímá tolerantní postoje k menšinám*“ (RVP ZV, 2013: 51).

Citované body očekávaných výstupů z RVP pro základní vzdělávání, jsem uvedla především s ohledem na zaměření mé práce. Tyto body se dají zcela jistě (alespoň částečně)

vztáhnout k problematice homofobie, neboť implicitně odkazují k nutnosti zařazovat téma homosexuality (a dalších neheterosexuálních orientací) do výuky. Jelikož ale není téma sexuálních orientací v uvedených bodech explicitně pojmenováno, lze předpokládat, že bývá ve výuce často opomíjeno. Nevýhodou je rovněž skutečnost, že zatím existuje jen velmi málo materiálů, které by vyučujícím různých předmětů pomáhaly realizovat výuku zaměřenou na změnu žákovských postojů v oblasti genderových stereotypů a homofobních předsudků (Smetáčková, Braun, 2009).

Sexuální výchova na českých školách je především heteronormativní, homosexualita bývá v průběhu výuky buď zcela opomíjena, nebo okrajově zmíněna jako tolerovaná „odchylka“ (Jarkovská, 2006). Situace, o nichž vyučující v rámci vyučovacích hodin hovoří, ilustrují výlučně na příkladech dívek a chlapců. Dospívající gayové a lesby se tak mohou domnívat, že sexuální výchova je určená jen heterosexuálním jedincům, a mohou si připadat vyloučení (Jachanová Doležalová, 2006).

Pokud vyučující o tématu homosexuality více hovoří, zaměřují se spíše na důležitost tolerance homosexuálního chování. Situace homosexuálních chlapců a dívek bývá jako téma sexuální výchovy však zcela opomíjeno. Homosexuální jedinci v období dospívání tak nedostávají žádné informace o tom, jak se svou sexualitou nakládat, navíc se mohou vzhledem k vyloučení tématu homosexuality z hodin sexuální výchovy cítit méněcenní a frustrovaní, jelikož takovýto přístup jednoznačně deklaruje nadřazenost heterosexuality, zatímco homosexualita bývá prezentovaná jako něco nerovnocenného, co je potřeba tolerovat (Jachanová, Doležalová, 2006).

Z celkového hlediska je však důležité, aby o homosexualitě (a dalších neheterosexuálních orientacích) byli informováni všichni žáci a žákyně. V rámci sexuální výchovy je také žádoucí hovořit se žáky/žákyněmi o různých sexuálních postojích (tedy i o homofobii), aby získali ucelený přehled o vztazích, genderových rolích, pocitech, postojích a názorech na sexualitu (Jachanová, Doležalová, 2006).

#### **4.2. Homofobní obtěžování a šikana ve škole**

V této kapitole se budu podrobně zabývat problematikou homofobie v žákovských kolektivech. Pozornost bude věnována konkrétním náznakům a projevům homofobie ve školním prostředí, z nichž nejzávažnější je homofobní obtěžování a šikana. Dále se zaměřím na popis osob, které bývají homofobní šikanou nejvíce ohroženi a důvodům, proč k takovému jednání ze strany některých žáků/žákyní dochází. Závěrem budou uvedeny některé konkrétní možnosti a metody, které lze využít v rámci prevence homofobie na školách.

Jak jsem již popsala a odůvodnila v předchozích kapitolách, původ homofobie spatřuji v heteronormativitě genderového řádu, v rámci něhož jsou všichni homosexuální, bisexuální či transsexuální lidé stavěni do asymetrického postavení vůči heterosexuálním lidem (Smetáčková, Braun, 2009).

Homofobie se v rámci školního prostředí může vyskytovat v postojích žáků/žákyně, stejně tak jako v postojích vyučujících, či ve studijních materiálech. Jelikož škola by měla být obecně tolerantním a respektujícím prostředím, je výskyt homofobie mezi žáky/žákyněmi zvláště negativním a problematickým jevem. Pro jednotlivé chlapce a dívky, kteří nejsou heterosexuální nebo právě procházejí procesem hledání a přijímání své sexuality, mohou být různé náznaky či projevy homofobie velmi nebezpečné, obzvlášť v období dospívání (kdy jsou chlapci a dívky vůči těmto projevům zejména citliví, jak bylo popsáno v kapitole o dospívání). Bohužel však na školách často dochází k přehlížení či bagatelizaci homofobních projevů ze strany vyučujících. Důvodem je jejich nejistota, jak na poznámky vztahující se k sexualitě reagovat. Takovýto přístup je samozřejmě problematický, jelikož vyučující tím žáky/žákyně utvrzují, že takovéto projevy jsou v pořádku, čímž vzniká prostor pro vznik závažnějších problémů v podobě homofobního obtěžování a šikany (Smetáčková, Braun, 2009).

Šikanou obecně rozumíme dlouhodobé a opakované ubližující jednání vůči člověku, který se nemůže či nedovede bránit. Vyskytuje se mezi jedinci, kteří jsou ve stejném postavení (např. studující), avšak z hlediska moci se jedná o asymetrický vztah, kdy jedna strana (agresor) má převahu nad druhou stranou (oběť). Příčiny a důvody šikany jsou velmi rozmanité, obecně však bývají určeny konkrétními vlastnostmi agresorů, stejně tak jako vlastnostmi obětí (Říčan, Janošová, 2010).

„Společnou charakteristikou lidí, kteří jsou šikaně vystaveni, bývá jejich odlišnost vůči zbytku skupiny“ (Smetáčková, Braun, 2009: 15). Tato odlišnost je ostatními spíše subjektivně vnímanou než skutečnou charakteristikou daného jedince. Již bylo zmíněno, jak je z hlediska vrstevnické skupiny dospívajících důležité splňovat kritéria „normality“. Jedinci, kteří určitou normu (zejména tu, která souvisí s jejich genderovou rolí a sexualitou) nesplňují, se mezi ostatními spolužáky/spolužačkami vyskytují v nevýhodném postavení (Smetáčková, Braun, 2009).

Homofobní šikanu můžeme definovat jako dlouhodobé a opakované ubližování (verbální či fyzické) jedinci, na základě toho, že není heterosexuální nebo se svými projevy či



vzhledem odlišuje od tradičních představ o maskulinitě či femininitě, a proto je za gaye či lesbu považován (Smetáčková, Braun, 2009).

#### **4.2.1. Projevy homofobního obtěžování a šikany**

Homofobní obtěžování a šikana se ve školním prostředí může projevovat různými způsoby – od zdánlivě neproblematických narážek a vtipů souvisejících s homosexualitou, až k těm nejzávažnějším problémům v podobě fyzického násilí namířeného vůči konkrétním chlapcům a dívkám. Mezi konkrétní projevy homofobního obtěžování a šikany lze zařadit různé zesměšňující a urážlivé vtipy, obrázky či komentáře o homosexualitě (a dalších ne-heterosexualitách), které mohou být neadresné, avšak z celkového hlediska vytváří nepřátelské prostředí vůči ne-heterosexuálním jedincům. Rovněž sem patří verbální poznámky, obrázky, gesta, pohyby či mimické výrazy namířené vůči konkrétním jedincům, které zesměšňujícím či urážlivým způsobem zdůrazňují jejich ne-heterosexualitu. Mezi dalšími projevy lze jmenovat zasílání různých vzkazů (v podobě e-mailů, sms či jinak), které zesměšňují či uráží konkrétní ne-heterosexuální chlapce a dívky. Do homofobních projevů dále řadíme svlékání, dotýkání či napodobování sexuálních pohybů vůči konkrétním jedincům. Rovněž se může jednat o ignorování nebo fyzické napadání konkrétních chlapců a dívek kvůli jejich ne-heterosexualitě (Smetáčková, Braun, 2009).

Výše jmenované projevy homofobního obtěžování a šikany mohou být používány vůči různým jedincům s rozdílným cílem. Za prvé mohou být tyto projevy namířeny vůči lidem, kteří nejsou heterosexuální a projevují to, tj. prošli v rámci třídního kolektivu coming outem. Druhým způsobem je používání homofobních projevů vůči jedincům, o nichž se na základě určitého dojmu, který vytvářejí, ostatní v kolektivu domnívají, že nejsou heterosexuální. Třetím způsobem je pak označování konkrétních jedinců (obvykle těch, kteří se projevují genderově nestandardně) za gaye či lesby ve snaze těmto jedincům ublížit, bez ohledu na jejich skutečnou sexualitu (Smetáčková, Braun, 2009).

Velmi častým projevem homofobie mezi dospívajícími jedinci je používání homofobního jazyka – tedy slov souvisejících s homosexualitou, která jsou používána k popisu druhých lidí, věcí či aktivit (např. teplouš, buzna, gayský). Jak je patrné – slov odkazujících na homosexualitu mužů je větší množství. Důvodem je skutečnost, že chlapci podléhají většímu tlaku ze strany společnosti, aby působili maskulinně, což se pojí výlučně s heterosexualitou. Dospívající jedinci mohou tyto výrazy vnímat buď jako negativní a používat je ve snaze někoho urazit, nebo je mohou vnímat v neutrálním smyslu. V každém případě je však nezbytné, aby vyučující na tyto projevy reagovali a zprostředkovali žákům/žákyním skutečný

význam těchto slov, jimiž se mohou nechtěně dotknout homosexuálních lidí (Smetáčková, Braun, 2009).

#### **4.2.1. Příčiny homofobní šikany**

Jedinci, kteří se dopouští homofobního obtěžování a šikany jsou velmi různorodí, proto je obtížné je konkrétněji popsat. Společné však mají to, že zastávají homofobní předsudky a uznávají názor, že lidé, kteří nejsou heterosexuální, jsou méně hodnotní, proto se vůči nim cítí v převaze. Tuto převahu chtějí prostřednictvím obtěžování a šikany dát najevo a dále umocnit (Smetáčková, Braun, 2009).

Vedle homofobních předsudků je možné předpokládat některé další možné příčiny homofobní šikany. Jedinec, který se šikany dopouští, může mít sám zkušenost s podobným obtěžováním, které v něm/ní zanechalo traumatické následky a to se nyní snaží vrátit někomu jinému. Další příčinou může být nejistota ohledně vlastní sexuality, kdy jedinec odmítá přijmout svou vlastní homosexualitu (bisexualitu, transsexualitu) a prostřednictvím šikany druhých lidí si tuto skutečnost kompenzuje. Rovněž může dojít k tomu, že jedinci, kteří jsou svědky homofobní šikany v kolektivu, se můžou přidat z obavy, aby nebyli sami označeni za gaye či lesbu, v případě že by se zastali obtěžovaného spolužáka či spolužačky (Smetáčková, Braun, 2009).

Jelikož homofobní předsudky bývají silnější mezi muži než mezi ženami (důvodem je opět významnější úloha mužů, kterou jim přisuzuje genderový řád, a proto čelí vyšším nárokům na dodržování představ o „správných mužích“), vyskytuje se homofobní obtěžování častěji mezi chlapci (Homophobic Bullying, 2007 in Smetáčková, Braun, 2009).

Podle výzkumu, který v roce 2007 provedla společnost Člověk v tísní<sup>9</sup>, se ukázalo, že 72 % chlapců na středních školách zastávalo negativní postoj vůči gayům, zatímco u dívek se jednalo „jen“ o 24 %. Z hlediska postojů chlapců a dívek vůči lesbám se výsledky tak výrazně nelišily. Negativní postoj vůči lesbám vyjádřilo 31 % chlapců a 28 % dívek. V roce 2015 byl touto společností realizován obdobný výzkum, který ukázal, že postoje ke gayům se u středoškolských studentů a studentek obecně zlepšily. Dalším zjištěním bylo, že studující, kteří znají nějakého gaye či lesbu osobně, mají k sexuálním menšinám výrazně pozitivnější postoj (Člověk v tísní, 2015).

#### **4.2.2. Kdo je homofobní šikanou ohrožen**

---

<sup>9</sup> Závěrečná zpráva z kvantitativního výzkumu Rovnost je cool!, kterou pro společnost Člověk v tísní, o.p.s. vypracovala Výzkumná agentura NMS, [www.nms.cz](http://www.nms.cz)

Homofobní obtěžování a šikana jsou z obecného hlediska namířeny vůči chlapcům a dívkám, kteří se vymykají tradičním představám o „správných dívkách“ a „správných chlapcích“. Jedná se tedy o jedince, kteří jsou buď homosexuální, nebo genderově nestandardní, tj. působí na okolí nemaskulinně či nefemininně. Důležitým prvkem je také jejich pozice v rámci třídního kolektivu – pokud je jedinec v asymetrické pozici, lze předpokládat vyšší riziko homofobní šikany (Smetáčková, Braun, 2009).

Z celkového hlediska může být homofobní šikana namířena vůči následujícím skupinám žáků/žákyní: homosexuální (bisexuální, transsexuální) žáci a žákyně, kteří svou sexualitu projeví; genderově nestandardní žáci a žákyně, kteří neodpovídají tradičním představám o maskulinitě a femininitě; žáci a žákyně, kteří mají ve svém blízkém příbuzenstvu či mezi přáteli homosexuální (bisexuální, transsexuální) jedince (Smetáčková, Braun, 2009).

#### **4.2.3. Možnosti prevence homofobní šikany**

V rámci prevence homofobní šikany můžeme rozlišovat specifickou a nespecifickou formu prevence. Pod nespecifickou formu prevence lze zahrnout celkové zkvalitňování atmosféry ve škole a podporu vzájemného respektu mezi žáky/žákyněmi. Specifická prevence je pak přímo zaměřená na eliminaci homofobních předsudků a jejich projevy ve škole (Smetáčková, Braun, 2009).

Zásadním krokem v prevenci je explicitní odmítání homofobie a homofobního obtěžování, a to v rámci důležitých dokumentů (např. RVP), veřejné prezentace školy (např. na webových stránkách) a především v každodenním jednání vyučujících. Je vhodné, aby bylo odmítání homofobie vymezeno také při tvorbě školních (třídních) pravidel, v nichž si žáci/žákyně určují, jaké chování je nesprávné. Studující by měli být také dostatečně informováni o tom, jak mají postupovat v případě, že se stanou obětí či svědky homofobní šikany (zejména by měli vědět, na koho se mají v takové situaci obrátit). Další možnost prevence poskytují schránky důvěry, v nichž mohou žáci/žákyně anonymně pokládat otázky či se důvěrně svěřit. Z hlediska prevence je dále důležité pravidelně a aktivním způsobem mapovat postoje a zkušenosti studujících v souvislosti s homofobií a homofobní šikanou. V neposlední řadě je možné pořádat různé diskuzní semináře, které by studujícím zprostředkovali důležité informace o sexuálních orientacích a riziku homofobních předsudků. Zároveň je při takovýchto seminářích vhodné využívat aktivity inspirované zážitkovou pedagogikou, které mohou přímo působit na žákovské postoje. Žádoucí také je, aby byla problematika homofobie tematizována v různých školních předmětech. Některé předměty samozřejmě nabízí větší prostor pro podobná témata (např. rodinná výchova, občanská

výchova), avšak z hlediska prevence homofobie je důležitý přesah i do dalších předmětů, které s danou problematikou zdánlivě nesouvisí. Možností je například poukazovat na různé známé osobnosti (např. významné vědce/vědkyně, spisovatele/spisovatelky apod.), kteří byli homosexuální a zasadit tuto informaci do personálního i dobového kontextu. Závěrem by samozřejmě bylo velmi přínosné, aby se všichni vyučující zúčastnili speciálního školení o homofobii a riziku homofobní šikany v rámci školního prostředí (Smetáčková, Braun, 2009).

## 5. VÝZKUM

### 5.1. Cíle výzkumu, výzkumné otázky

Výzkum k mé bakalářské práci je zaměřen na problematiku homofobie v žákovských kolektivech. Cílem výzkumu je zmapovat, jakým způsobem vyučující základních škol a víceletých gymnázií smýšlejí o problematice homofobie ve školním prostředí. Pozornost věnuji především zkušenostem vyučujících s konkrétními projevy homofobie v třídních kolektivech, jejich představám a postojům souvisejících s homofobií, také způsobům řešení problémových situací týkajících se homofobie, osobně vnímanému riziku homofobie v souvislosti se školním prostředím a v neposlední řadě i možnostem prevence v této oblasti.

**Výzkumné otázky** jsem stanovila následovně:

- *Jak vyučující daných ZŠ a víceletých gymnázií vnímají homofobii v rámci školního prostředí?*
- *Jaké mají vyučující zkušenosti s projevy homofobie u žáků/yně ve svém prostředí?*
- *Jakým způsobem vyučující řeší nebo jim připadá vhodné řešit problémové situace spojené s homofobií?*
- *Jaký je názor vyučujících na možnosti prevence v oblasti homofobie u žáků a žákyní?*

### 5.2. Zkoumaný soubor

Výzkum se věnuje problematice homofobie v prostředí školní třídy. Jak bylo uvedeno v teoretické části, zvýšený zájem o oblast sexuality a riziko netolerantních postojů vůči genderově nestereotypním projevům (tedy i vůči neheterosexuálním jedincům a jedincům projevujícím se genderově nestandardně), resp. možnost výskytu homofobních postojů, lze předpokládat především u žáků a žákyní 2. stupně základních škol. Vzhledem k tomu, že právě v tomto období chlapci a dívky pohlavně dozrávají, lze také předpokládat, že získávají první sexuální zkušenosti, navazují první partnerské vztahy, a tím pádem si začínají postupně budovat i svou sexuální identitu, která může být heterosexuální, homosexuální či bisexuální. Proto se pro zkoumání homofobie v žákovských kolektivech jeví jako nejvhodnější právě vyšší ročníky na 2. stupni základních škol, rovněž i nižší ročníky víceletých gymnázií, kam docházejí studující stejné věkové kategorie. Pro účel mého výzkumu jsem se tedy s prosbou o zapojení do výzkumu zaměřila zejména na třídní vyučující žáků a žákyní této věkové

kategorie, a také na výchovné poradce a poradkyně působící na základních školách či víceletých gymnáziích.

Právě u třídních vyučujících můžeme předpokládat, že nejlépe znají žáky a žákyně svých tříd, vědí, jak se projevují, jak reagují na různá probíraná témata, stejně tak, že mají přehled o struktuře vztahů ve třídě (např. mají příležitost si všimnout, pokud je někdo z třídního kolektivu vyčleňován apod.). Jsou to také oni, kdo s dětmi nejčastěji řeší různé problémové situace, k nimž ve třídním kolektivu dochází, a pokud mají důvěru svých žáků a žákyní, mohou s nimi diskutovat o různých tématech. Výchovní poradci a poradkyně jsou s třídními vyučujícími v blízkém kontaktu, pomáhají jim nejen s prevencí a řešením problémových situací, a pravděpodobně mají hodně zkušeností s řešením konkrétních problémů jednotlivých žáků a žákyní, stejně tak jako s prací s celým žákovským kolektivem.

Do výzkumného šetření jsem tedy zařadila celkově 10 vyučujících – z toho 9 učitelek a jednoho učitele. V 6 případech se jedná o vyučující na 2. stupni základních škol, zbylé 4 vyučující působí na víceletých gymnáziích. Aktéři/aktérky výzkumu jsou v převážné většině současnými třídními učiteli a učitelkami, až na dvě vyučující, které jsou zároveň výchovnými poradkyněmi.

### **5.2.1. Kritéria zohledněná při výběru zkoumaného souboru**

Při výběru aktérů/aktérek jsem se v souladu s výzkumným cílem snažila zohlednit některé důležité aspekty, u nichž bylo možné předpokládat podstatný vliv na povahu získaných dat:

- ***Vyučující z různých (typů) škol*** – snahou bylo oslovovat jednotlivé vyučující, kteří působí na různých školách, jelikož mi to umožnilo získat mnohem větší množství informací a konkrétních zkušeností a nedocházelo tak k tomu, že by mi různí vyučující z téže školy popisovali totožné události s těmi samými žáky a žákyněmi.<sup>10</sup> Další výhodou je možnost srovnání situace na různých typech škol a zkoumání faktorů ovlivňujících menší či větší míru homofobních postojů a projevů u žáků/žákyní. Toto (mnou stanovené) kritérium se mi podařilo

---

<sup>10</sup> Porovnání různých pohledů jednotlivých vyučujících na tutéž konkrétní situaci související s homofobií, by bylo jistě zajímavým předmětem zkoumání, avšak v rámci mého výzkumu by to nebylo zcela účelné. Snahou bylo zjistit, jak vyučující obecně uvažují o homofobii ve školním prostředí a které faktory (zkušenosti, charakteristiky) tyto jejich úvahy ovlivňují a formulují. U vyučujících ze stejné školy bychom mohli předpokládat obdobné zkušenosti se stejnými žáky a žákyněmi v tomtéž prostředí, a s tím i úzce související podobné smýšlení o této problematice.

poměrně úspěšně splnit – ve výzkumném souboru jsou vyučující celkem z 8 různých škol, tj. 3 z vyučujících působí na stejné škole.

- ***Třídní vyučující odpovídajících ročníků*** – z výše uvedených důvodů bylo mou snahou oslovovat zejména třídní vyučující (konkrétně 7. – 9. tříd ZŠ, a 2. – 5. ročníků víceletých gymnázií), kteří mají aktuální zkušenosti se žáky a žákyněmi dané věkové kategorie ve zkoumaných oblastech.
- ***Výchovní poradci a poradkyně*** – do zkoumaného souboru jsem původně chtěla zahrnout více výchovných poradců/poradkyň, právě vzhledem k jejich předpokládané rozsáhlejší zkušenosti s prevencí a řešením problémových situací (souvisejících s homofobií). Bohužel s účastí ve výzkumu souhlasilo jen velmi malé procento z oslovených, proto jsou ve výzkumném souboru pouze dvě výchovné poradkyně.
- ***Vyučující předmětů, v nichž je v rámci výuky příležitost vykládat o (homo)sexualitě a homofobii*** – mojí snahou bylo také oslovovat především ty vyučující, kteří mají v rámci předmětů, které vyučují možnost téma homosexuality a homofobie probírat. Téma se dá samozřejmě otevřít v rámci většiny předmětů, ale v některých předmětech (jako je např. výchova ke zdraví, výchova k občanství, přírodopis/biologie, etická výchova apod.) je těch příležitostí více než v jiných (jako třeba ve fyzice, matematice apod.). Avšak hlavním kritériem pro výběr respondenta/respondentky byla třídnická funkce, proto jsem do výzkumného souboru zařadila i třídní vyučující, kteří mají vzhledem k povaze vyučovaných předmětů méně příležitostí toto téma s dětmi probírat.

### **5.2.2. Osobní profily vyučujících**

V následující části textu uvedu některé základní informace o jednotlivých vyučujících, kteří se mého výzkumu zúčastnili. Součástí těchto informací budou také charakteristiky školy, na níž daný respondent/respondentka působí a rovněž charakteristiky žákovské populace. Zde je potřeba zdůraznit, že následující údaje jsem získala od samotných respondentů/respondentek v průběhu jednotlivých rozhovorů, nejedná se tedy o formální informace o škole a tamní žákovské populaci, ale o osobní pojmání a popis těchto charakteristik konkrétními vyučujícími. Tím bych chtěla zároveň objasnit, proč jsou u jednotlivých respondentů/respondentek rozdíly v rámci podrobnosti a rozsahu uvedených údajů. Získání těchto informací bylo podmíněno mírou sdílnosti jednotlivých aktérů/aktérek.

## **Základní informace o aktérech/aktérkách výzkumu**

### ***Petra, třídní učitelka***

- Věk: 35 let
- Vyučované předměty: *český jazyk, latinský jazyk, (dříve i anglický jazyk)*
- Délka výkonu učitelské profese: 13 let
- Charakteristiky školy: *soukromé gymnázium; v Praze; přítomnost výchovné poradkyně a školní psycholožky; občasné pořádání vícedenních mimoškolních aktivit*
- Charakteristiky žákovské populace: *menší počet studujících; výrazná převaha chlapců; výběrovost studujících; mimořádně (inteligentně) nadaní studující; kultivovaní studující*

### ***Oldřiška, učitelka a výchovná poradkyně***

- Věk: 63 let
- Vyučované předměty: *přírodopis, (dříve i tělesná výchova)*
- Délka výkonu učitelské profese: 38 let
- Charakteristiky školy: *základní škola se zaměřením na výuku výtvarné a hudební výchovy; v centru Prahy; časté pořádání vícedenních mimoškolních aktivit*
- Charakteristiky žákovské populace: *větší počet žáků/žákyní; výběrovost studujících; velké množství studujících z ciziny*
- Další zastávané funkce: *metodička prevence, vedoucí učitelka 2. stupně ZŠ*
- Doplňující informace: *zkušenost s výukou na různých stupních škol*

### ***Alena, učitelka a výchovná poradkyně***

- Věk: 47 let
- Vyučované předměty: *český jazyk, základy společenských věd, občanská výchova, společenskovědní seminář, literární seminář*
- Délka výkonu učitelské profese: 22 let
- Charakteristiky školy: *gymnázium; v menším městě; spolupráce mezi školou a rodiči; vysoká úroveň, pozitivní reputace; vysoká náročnost studia; občasné pořádání vícedenních mimoškolních aktivit*



- Charakteristiky žakovské populace: *výběrovost studujících; ambiciózní studující; přijetí studujících na prestižní VŠ; snadnost ukončení kázeňských problémů;*

#### **Marie, třídní učitelka**

- Věk: *43 let*
- Vyučované předměty: *matematika, informatika*
- Délka výkonu učitelské profese: *21 let*
- Charakteristiky školy: *gymnázium; v menším městě; malá škola; rodinné vztahy; individuální přístup ke studujícím; příležitost studujících se vzájemně poznat; občasné pořádání vícedenních mimoškolních aktivit*
- Charakteristiky žakovské populace: *výběrovost studujících; nadprůměrní studující*
- Doplnující informace: *zkušenost s výukou na různých stupních škol*

#### **Vašek, třídní učitel**

- Věk: *50 let*
- Vyučované předměty: *matematika, fyzika, (dříve tělesná výchova)*
- Délka výkonu učitelské profese: *24 – 25 let*
- Charakteristiky školy: *základní škola; mimo centrum Prahy; přítomnost dvou výchovných poradců; uvolněná atmosféra ve škole, omezení pořádání vícedenních mimoškolních aktivit*
- Charakteristiky žakovské populace: *častý odchod žáků/žákyní na gymnázia místo na 2. stupeň ZŠ; přítomnost žáků/žákyní s poruchami učení; přítomnost studujících z ciziny*

#### **Veronika, třídní učitelka**

- Věk: *32 let*
- Vyučované předměty: *matematika, informatika, zeměpis*
- Délka výkonu učitelské profese: *8 let*
- Charakteristiky školy: *základní škola; speciální zaměření na výuku cizích jazyků; pozitivní vztahy mezi vedením školy a vyučujícími; přítomnost dvou výchovných poradkyní; účast školy na mezinárodních projektech; dobrá reputace; vysoká úroveň technologického vybavení; vyšší náročnost studia; časté programy na inkluzi; minimální pořádání vícedenních mimoškolních aktivit*

- Charakteristiky žákovské populace: *velký počet žáků/žákyní; častý odchod žáků/žákyní na gymnázia místo na 2. stupeň ZŠ; narůstající počet hyperaktivních žáků/žákyní; žáci/žákyně studující v cizině*

#### ***Romana, třídní učitelka***

- Věk: *32 let*
- Vyučované předměty: *přírodopis, tělesná výchova*
- Délka výkonu učitelské profese: *6 let*
- Charakteristiky školy: *základní škola; velká škola; přátelské prostředí; externí školní psycholožka; dobrá reputace; dobrá příprava pro další studium; časté pořádání vícedenních mimoškolních aktivit*
- Charakteristiky žákovské populace: *velký počet žáků/žákyní; žáci/žákyně dojíždějící z okolních částí města*

#### ***Ivana, třídní učitelka***

- Věk: *61 let*
- Vyučované předměty: *matematika, německý jazyk (dříve i český jazyk, fyzika, občanský výchova, hudební výchova, společenské vědy)*
- Délka výkonu učitelské profese: *37 let*
- Charakteristiky školy: *základní škola; malá škola; na vesnici; rivalita mezi vyučujícími; omezené pořádání vícedenních mimoškolních aktivit*
- Charakteristiky žákovské populace: *přítomnost problémových žáků/žákyní; výskyt šikany; možnost změny problémového chování žáků/žákyní*
- Doplnující informace: *zkušenost s výukou na různých stupních škol; vyučování předmětů bez aprobace; nespokojenost v pracovním prostředí*

#### ***Soňa, třídní učitelka***

- Věk: *46 let*
- Vyučované předměty: *biologie, chemie*
- Délka výkonu učitelské profese: *19 let*
- Charakteristiky školy: *gymnázium; malá škola; rodinné prostředí; komunikace a spolupráce mezi vyučujícími; vysoká úroveň technologického vybavení; spolupráce školy s rodiči; občasné pořádání vícedenních mimoškolních aktivit*
- Charakteristiky žákovské populace: *nadprůměrní studující*

- Doplnující informace: *zkušenost s výukou na různých stupních škol*

### ***Jitka, třídní učitelka***

- Věk: *45 let*
- Vyučované předměty: *přírodopis, etická výchova, výtvarná výchova, hudební výchova*
- Délka výkonu učitelské profese: *15 let*
- Charakteristiky školy: *základní škola; na malém městě; malý učitelský sbor; externí školní psycholožka; pozitivní vztahy v rámci učitelského sboru; komunikace, spolupráce mezi vyučujícími; spádová škola, minimální pořádání vícedenních mimoškolních aktivit*
- Charakteristiky žákovské populace: *rostoucí počet žákovské populace; malý počet studujících; spojování více tříd při příchodu na 2. stupeň ZŠ; přeplněnost tříd*
- Doplnující informace: *vyučování předmětů bez aprobace; spokojenost v pracovním prostředí*

## **5.3. Metody sběru dat a analýzy dat**

Jako výzkumnou metodu pro sběr dat jsem zvolila polostrukturovaný rozhovor. Otázky k rozhovoru jsem tedy měla dopředu připravené<sup>11</sup>, ale sloužily mi spíše jako určité orientační body. Stanovené otázky lze rozdělit do několika okruhů:

Na úvod jsou zařazené otázky, které měly za cíl především zjistit základní informace o vyučujících samotných, o škole, na které působí, i o tamní žákovské populaci. Zároveň také přispěly k uvolněnější atmosféře a umožnily vyučujícím lépe překonat počáteční ostych.

Další okruh otázek se týká tématu sexuality ve výuce. Otázky směřují především k určení postoje jednotlivých vyučujících k zařazování sexuality do výuky a ke zjištění jejich zkušeností v této oblasti. Součástí tohoto okruhu jsou také otázky související s tématem homosexuality a jeho zařazováním do výuky.

Následující okruh otázek se zaměřuje na homofobii jako takovou. Nejprve bylo potřeba zjistit, jak vlastně vyučující tomuto pojmu rozumí a co si pod ním představují. V případě, že nebyli schopni pojem nijak popsat, nebo se jejich vymezení míjelo se skutečným významem pojmu, bylo potřeba je o správném významu informovat a sjednotit tak kontext, v němž měl rozhovor pokračovat.

---

<sup>11</sup> Struktura výzkumného rozhovoru je součástí příloh této práce.

Následující okruh otázek se už vztahuje ke zjištění konkrétních zkušeností respondentů s projevy homofobie ve školním prostředí a rizik, které s homofobií souvisí. Otázky v tomto okruhu se také týkaly toho, v jakém kontextu se respondenti setkávají u žáků a žákyní s nadávkami souvisejícími s homosexualitou, a jak tyto projevy vnímají.

Následující sada otázek je zaměřena na zdroje, které formují postoje žáků a žákyní k homosexuálním lidem a k homosexualitě jako takové. Doplnující otázky se vztahovaly především k vnímanému vlivu školy a vyučujících v této oblasti.

Další okruh otázek je orientován na žáky a žákyně, kteří by mohli být na základě určitých charakteristik ohroženi homofobní šikanou (tedy genderově netypičtí žáci a žákyně, homosexuální žáci a žákyně). Doplnující otázky v tomto okruhu často směřovaly k tomu, zda a případně na základě čeho lze homosexualitu u dospívajících rozpoznat.

Následující okruh otázek pak zkoumá pohled vyučujících na různé problémové situace související s homofobií, které jsou respondentům/respondentkám postupně představovány, a to v jakémsi pomyslném žebříčku od pouhých náznaků homofobie po extrémní projevy homofobní šikany. Zde záleželo především na tom, zda se vyučující s podobnými situacemi již setkali – v takovém případě mě zajímal podrobný popis celé situace, jejích účastníků i realizovaného řešení, nebo nesetkali – v tom případě jsem vyučující požádala, aby si danou situaci představili, ve snaze zjistit, jaké riziko v dané situaci vnímají a jakým způsobem by ji řešili.

Poslední okruh otázek se vztahuje k možnostem prevence homofobie na školách. Otázky jsou konstruované tak, že respondenti mají nejprve možnost jmenovat vlastní preventivní metody, které jim připadají užitečné. Další otázky se týkají konkrétních preventivních metod, jež vyplynuly z výzkumů jako vhodné pro prevenci v této oblasti.

Moji snahou tedy bylo s každou respondentkou a respondentem probrat všechna předem stanovená témata, a současně reagovat na jejich odpovědi. Velmi důležité bylo pokládat vyučujícím doplňující otázky, což mi umožnilo získat větší množství informací a zároveň to přispělo k úplnosti daných sdělení. Tento postup se mi jevil s každým dalším rozhovorem efektivnější, neboť jsem si postupně uvědomovala, na které informace je důležité se doptávat a také jakým způsobem.

Rozhovory probíhaly s každým respondentem či respondentkou zvlášť, na různých místech, vždy po vzájemné domluvě (nejčastěji ve školních kabinetech, ale také v kavárnách či v bytech samotných respondentů/respondentek). Všechny rozhovory byly nahrávány na diktafon. Moje původní představa o délce jednotlivých rozhovorů byla odhadem 45 minut, ale

každý rozhovor byl individuální a trval různě dlouhou dobu. Některé rozhovory trvaly kolem 40 minut, jiné 90 minut i déle. Vše záleželo na míře sdílnosti jednotlivých aktérů/aktérek a obsáhlosti jejich sdělení. Někteří vyučující měli tendenci se rozpovídat hned na začátku rozhovoru, kdy jsem se ptala na jejich motivaci pro to být v učitelské profesi a na charakteristiku školy, kde působí, což pak hodně ovlivnilo celkovou délku rozhovoru. V případě, že respondent či respondentka nijak neprojevil snahu rozhovor urychlit, nebyl z mé strany důvod výzkum jakkoliv uspěchat.

### **Způsob zpracování dat**

Rozhovory nahrané prostřednictvím nahrávacího zařízení jsem nejprve přepsala do písemné podoby. Získaná data jsem následně zpracovala prostřednictvím tematické obsahové analýzy.

Počátečním krokem v analýze rozhovorů je kódování, které jsem provedla na základě interpretace významových celků. Text bylo potřeba roztrždit na významové jednotky, kterým jsem následně přidělila označení – kódy. Kódování mi v rozhovorech umožnilo odkrýt určitá opakující se témata. Dalším krokem bylo seskupování vzniklých kódů příslušejících k jednomu jevu, tedy kategorizace. Vytvořené kategorie jsem následně z hlediska společných znaků uspořádala do následujících nadřazených rodinných kategorií:

1. Postoj k zařazování sexuality do výuky
2. Postoj k výuce o homosexualitě
3. Vnímané/předpokládané postoje žáků/žákyní k homosexualitě
4. Osobní pojetí homofobie
5. Osobní postoj k homosexualitě
6. Úvahy o postojích k homosexualitě a jejich ovlivňujících faktorech
7. Zkušenosti s homofobními nadávkami a úvahy o těchto projevech
8. Osobní postoj k (domněle) homosexuálním/genderově atypickým žákům/žákyním
9. Osobní zkušenost s homosexuálními žáky/žákyněmi
10. Vnímané postoje žáků/žákyní k (domněle) homosexuálním jedincům v kolektivu
11. Zdroje tvorby postojů a osobně vnímaná možnost ovlivnit postoje žáků/žákyní
12. Vnímané riziko homofobie
13. Přístup k problémovým situacím s projevy homofobie a navrhovaný/realizovaný způsob jejich řešení
14. Vlastní představy o prevenci homofobie
15. Realizovaná prevence

## 16. Postoj k primárně preventivním programům

V rámci těchto kategorií můžeme sledovat několik na sebe navazujících rovin: 1) Vlastní názory a postoje vyučujících k tématům vztahujícím se k homofobii, 2) Úvahy vyučujících o žákovských postojích k tématům vztahujícím se k homofobii, 3) Konkrétní zkušenosti vyučujících s projevy homofobie mezi žáky a žákyněmi.

Vztahy a souvislosti mezi danými kategoriemi jsem zaznamenala do mapy, která mi následně sloužila jako podklad pro komplexní analýzu.

### **5.4. Analýza výzkumných dat získaných prostřednictvím rozhovorů s vyučujícími**

V následující části textu se budu zabývat analýzou dat, která jsem získala prostřednictvím rozhovorů s vyučujícími. Před samotnou analýzou nejprve ve stručnosti představím jednotlivé rozhovory a jejich celkový průběh. S ohledem na kategorie, které byly blíže popsány v souvislosti se základními údaji o aktérech/aktérkách výzkumu, nejprve představím pohledy jednotlivých vyučujících na zkoumanou problematiku a následně se zaměřím na jejich porovnání z hlediska klíčových témat.

Text je uspořádán do větších významových celků, které v sobě zahrnují uvedené, vzájemně související kategorie. Při uspořádání textu jsem vycházela z mapy kategorií. Pro ilustraci uvádím konkrétní výpovědi respondentů, které cituji doslovně.

#### **5.4.1. Seznámení s rozhovory a jejich celkové vyznění**

##### **Rozhovor č. 1 – Petra, třídní učitelka**

První rozhovor byl oproti ostatním rozhovorům vcelku stručný<sup>12</sup>. Petra v rozhovoru často zdůrazňovala, že nemá s projevy či náznaky homofobie v rámci školního prostředí žádnou zkušenost. Domnívá se, že homofobie se ve škole, na které působí, nevyskytuje (na rozdíl od jiných druhů obtěžování a šikany). Také často zmiňovala, že je pro ni obtížné si něco podobného vůbec představit, vzhledem k její omezené zkušenosti s homofobními projevy u žáků/žákyní a také otevřenému přístupu školy, na níž působí, k homosexuálním jedincům a homosexualitě obecně. Otevřenost přístupu dávala do souvislosti s několika homosexuálními vyučujícími, kteří působí v tamním učitelském sboru a jejich homosexualita není před ostatními vyučujícími ani před studujícími nijak tabuizovaná.

---

<sup>12</sup> Stručnost a poněkud větší formálnost prvního rozhovoru oproti ostatním lze do jisté míry vysvětlit tím, že jsem až postupně, díky zkušenostem z předchozích rozhovorů, zjišťovala, na které informace a jakým způsobem je důležité se doptávat.

Petra hovořila o tématu (až na pár výjimek) poměrně s jistotou. Znamky nejistoty a s tím související neurčitost sdělení jsem zaznamenala především v té části rozhovoru, která byla zaměřená na popis konkrétních problémových situací a zjišťování způsobu, jakým by bylo vhodné situace řešit. Místy si protiřečila, což by mohlo svědčit o vnitřní nejistotě o dané problematice.

## **Rozhovor č. 2 - Oldřiška, učitelka a výchovná poradkyně**

Druhý rozhovor byl obsáhlejší. Jelikož má Oldřiška během výuky přírodopisu příležitost hovořit s dětmi o (homo)sexualitě a zároveň je výchovnou poradkyní, měla o probíraném tématu poměrně dobrý přehled. V souvislosti s homofobií popsala několik konkrétních situací, s nimiž se ve svém prostředí setkala, ovšem nehodnotila je jako příliš závažné. Při popisu situací často užívala přímou řeč, a tím mi lépe přiblížila průběh celé situace i přístup jejích aktérů. V jejím projevu se na jednu stranu objevovalo hodně nedokončených vět, což by mohlo svědčit o určité nejistotě, na druhou stranu k otázkám zaujímal poměrně sebejisté stanovisko, o odpovědích hodně přemýšlela a spontánně hovořila i v širších souvislostech. Občasně si také protiřečila, což by mohlo značit určité vnitřní rozpory v souvislosti s daným tématem. Jistá nesystémovost v pojetí zkoumané problematiky může být také vysvětlena tím, že Oldřiška nemá na homofobii a související oblasti utříděné názory, a proto je vytváří a definuje až v průběhu rozhovoru.

## **Rozhovor č. 3. - Alena, učitelka a výchovná poradkyně**

Třetí rozhovor byl, co se týče rozsahu i získaných informací, velmi obsáhlý. Alena vykládá o sexualitě v rámci předmětů, které vyučuje. S problematikou homofobie je velmi dobře obeznámena (o čemž svědčily komplexní úvahy o tématu i poměrně časté užívání odborných termínů). Během rozhovoru hovořila velmi podrobně o různých aspektech homofobie, a to nejen z hlediska školního prostředí, ale mnohdy i v celospolečenském kontextu. Své názory a odpovědi většinou vyvozovala ze svých zkušeností a uváděla podrobný popis konkrétních situací, v nichž se s projevy homofobie mezi studujícími setkala. Rovněž používala přímou řeč, díky níž jsem si mohla popisované situace lépe představit. Často se při svých tvrzeních odkazovala na svou intuici. Působila, že je o svých názorech přesvědčená. Během rozhovoru se snažila vyhýbat generalizaci a hodně zdůrazňovala individualitu každého jedince i každé situace. Poměrně skepticky se vyjadřovala o možnostech prevence homofobie.

#### **Rozhovor č. 4 - Marie, třídní učitelka**

Marie nemá vzhledem k předmětům, které vyučuje (matematika, informatika) příliš příležitostí hovořit se studujícími o tématu (homo)sexuality. Přesto uvedla, že o sexualitě občas hovoří v souvislosti s jinými tématy a že často zmiňuje slavné vědce a vědkyně, kteří byli homosexuální, a jak to v tehdejší době ovlivnilo jejich život. Marie působila během rozhovoru poněkud nejistě – většinou odpovídala velice stručně a uvážlivě. O nejistotě svědčily i často nedokončené věty a delší pomlky v jejím projevu. Konkrétní situace ze svého prostředí popisovala s opatrností a spíše mlhavě. Ve druhé polovině rozhovoru se ovšem více rozhovořila a mluvila s větší jistotou. Hodně zdůrazňovala pozitivní přístup a toleranci studujících k jejich homosexuálním spolužákům a spolužačkám. S určitou rozporuplností hovořila především o (ne)možnosti změny postoje v souvislosti s vlivem rodiny a školy.

#### **Rozhovor č. 5 - Vašek, třídní učitel**

Vašek má rovněž z povahy svých předmětů (matematika, fyzika) jen velmi malou příležitost hovořit s dětmi o (homo)sexualitě. Dokonce zmínil, že z jeho pozice by mu připadalo nevhodné podobná témata ve škole probírat, jelikož by to mohlo působit nepatřičně. Zastává názor, že sexuální výchova by měla být v první řadě rodinnou záležitostí a škola by v tomto ohledu měla poskytovat jen okrajové informace. Během rozhovoru působil poměrně rozpačitě a nejistě (například velice často vkládal do své odpovědi slovo: „nevím“). Na otázky odpovídal povětšinou stručně. Často také odbíhal od tématu, proto bylo nutné se k některým otázkám vracet a více se doptávat na význam jeho odpovědí. Ačkoliv na začátku rozhovoru uvedl, že se s žádnými projevy ani náznaky homofobie mezi žáky/žákyněmi nesetkal, po podrobnějším doptávání si na určité problémové situace s homosexuálními či genderově atypickými jedinci v kolektivu vzpomněl. Vašek si také občasně protičil, zejména když mluvil o velikosti vlivu rodičů a vyučujících.

#### **Rozhovor č. 6 - Veronika, třídní učitelka**

Veronika je jednou z nejmladších respondentek ve zkoumaném souboru. Z odpovědí na úvodní otázky lze vyčíst, že jí profese učitelky baví, a že je ve svém pracovním prostředí spokojená. Uvedla, že o tématech souvisejících se sexualitou s dětmi občas hovoří během třídnických hodin a příležitostně i ve výuce. O škole uvažuje jako o neutrální instituci, která by měla v tomto ohledu dětem poskytovat věcné informace. Určitý nárůst nejistoty jsem u ní zaznamenala při otázkách, které se týkaly výkladu homosexuality a zkušeností s homofobií.



Poté častěji nedokončovala věty a o určité vnitřní nejistotě opět místy svědčila protikladná tvrzení.

Veronika uvedla několik konkrétních situací, v nichž se mezi žáky/žákyněmi vyskytly náznaky homofobie. Několikrát odpovídala na otázku v docela jiném kontextu než v souvislosti s homofobií nebo své odpovědi hodně zobecňovala – zejména když jsem se ptala, jak řeší (případně, jak by řešila) určité problémové situace související s homofobií, mluvila spíše o obecném řešení problémových situací. Právě z důvodů nejasnosti a přílišného zobecnění bylo potřeba se na konkrétní význam odpovědi doptávat.

### **Rozhovor č. 7 – Romana, třídní učitelka**

Romana se rovněž řadí k nejmladším respondentkám výzkumného souboru a ve srovnání s ostatními respondenty/respondentkami vykonává učitelskou profesi nejkratší dobu. Právě délku výkonu profese dávala do souvislosti se svými omezenými zkušenostmi s projevy homofobie mezi žáky a žákyněmi. Během rozhovoru často zdůrazňovala, že si svou odpověď není jistá, a že se jedná jen o její subjektivní názor. Na otázky odpovídala komplexně – se zvážením různých aspektů situace, jejích možných příčin i důsledků. Své názory většinou zdůvodňovala na základě vypořádané zkušenosti. O tématu hovořila spíše opatrně a nejistě (mnohokrát nedokončila větu a v jejím projevu se často objevovaly fráze jako „nevím“ nebo „myslím si“), i když celkově působila velice uvolněně. Také si dokázala představit problémové situace, s nimiž se v praxi nesetkala, i způsob, jakým by je řešila.

### **Rozhovor č. 8 – Ivana, třídní učitelka**

Ivana během své profesní kariéry působila na několika různých školách. Rovněž má zkušenosti s výukou mnoha předmětů. Jak uvedla na začátku rozhovoru, není ve svém současném pracovním prostředí příliš spokojená. Možná i proto hovořila převážně o svých dřívějších pracovních zkušenostech a vzpomínkách, a často srovnávala dřívější dobu se současností. S výkladem sexuality má zkušenosti především z dřívějších let.

O homosexualitě často mluvila jako o něčem novém, co tu dříve jakoby nebylo nebo se nijak neprojevovalo, a že se jedná o záležitost až několika posledních let. Proto často tvrdila, že nemá s homosexuálními nebo genderově atypickými jedinci v třídním kolektivu téměř žádné zkušenosti. Až po podrobnějším doptávání si na určité jedince a situace přece jen vzpomněla, i když o těchto zkušenostech mluvila s velkou nejistotou. V průběhu rozhovoru často odpovídala na otázky v jiném kontextu a od tématu homofobie se hodně odkláněla. V souvislosti s několika tématy (např. vliv vyučujících na žáky/žákyně, způsoby řešení

problémových situací) působila poněkud skeptická. Několikrát v souvislosti s homosexualitou začala hovořit o pedofilii, což by mohlo značit, že tyto dvě sexuální preference staví pomyslně na jednu rovinu.

#### **Rozhovor č. 9 – Soňa, třídní učitelka**

Jelikož Soňa vyučuje biologii, má s výkladem tématu sexuality i homosexuality zkušenosti. V rozhovoru uvedla, že homosexuální jedinci jsou ve třídním kolektivu zpravidla pozitivně přijímáni a že mezi studujícími nezaznamenala žádné projevy homofobie. O určité nejistotě opět svědčí často nedokončené věty, pomlky a opatrnost při vyjadřování svých názorů. Několikrát si také protiřečila, především v názoru na primárně preventivní programy. V průběhu rozhovoru se vyhýbala generalizaci a zdůrazňovala individualitu každého jedince.

#### **Rozhovor č. 10 – Jitka, třídní učitelka**

Poslední rozhovor byl opět velmi obsáhlý. Jitka působila velmi uvolněně a otevřeně mluvila o svých názorech i zkušenostech. O tématu (homo)sexuality s dětmi často hovoří v etické výchově i v přírodopise. Tvrdila, že nemá žádnou osobní zkušenost s homosexuálním jedincem v třídním kolektivu, ale snažila se na základě svých zkušeností odvodit, jak by žáci a žákyně na takového spolužáka či spolužačku reagovali. Nedomnívá se, že by žáci a žákyně v její třídě nebo obecně na škole byli homofobní nebo měli k homosexualitě nějaký negativní postoj, ovšem jak sama zmínila, odlišnost (tedy i ta sexuální) v kolektivu bývá ostatními různě sankcionována a odmítána. O každé své odpovědi hodně přemýšlela a rozebírala situace z různých úhlů pohledu. Navzdory omezené zkušenosti s daným tématem v praxi působila v průběhu rozhovoru sebejistě.

#### **5.4.2. Zařazování témat sexuality a homosexuality do výuky**

V první části analýzy se budu věnovat zařazování tématu sexuality a následně přímo homosexuality do výuky. Zkušenosti a celkový přístup vyučujících k této oblasti úzce souvisí s tím, zda a jakým způsobem mohou ovlivňovat chápání a postoje žáků a žákyní k homosexualitě a homosexuálním jedincům. V případě, že je sexuální výchova na škole vyučována kvalitním způsobem a přesahuje i do dalších předmětů, je pravděpodobné, že výskyt homofobie mezi studujícími bude minimální (Smetáčková, Braun, 2009). Bohužel situace je mnohdy taková, že daní vyučující neumí výklad sexuality správně uchopit. Často tak na školách dochází ke značné redukci či úplné tabuizaci sexuální výchovy (Uzel, 2006).

Důsledkem je, že děti získávají jen velmi málo seriózních informací o sexualitě a sexuálních orientacích, čímž se tvoří základ pro homofobní předsudky (Smetáčková, Braun, 2009).

### **Zkušenosti vyučujících s výukou sexuální výchovy**

Respondenti/respondentky v mém výzkumném souboru mají s výkladem o sexualitě různé zkušenosti, v závislosti na předmětech, které vyučují. V souboru je hned několik vyučujících, které mají v garanci výuku přírodopisu (v případě ZŠ) nebo biologie (v případě gymnázií), a všechny uvedly, že během výuky o sexualitě s dětmi hovoří. V převážné většině jsou probíraná témata jako fyziologie a anatomie těla, reprodukce, riziko sexuálně přenosných chorob, možnosti antikoncepce apod. Jen tři vyučující (Romana, Soňa, Jitka) spontánně uvedly, že mezi probíraná témata patří také sexuální orientace a variabilita partnerských vztahů, což zřejmě svědčí o tom, že této oblasti věnují v rámci výuky srovnatelný rozsah a důležitost jako výše zmíněným tématům.

**Romana:** *Tak my zaprvý rozebíráme spíš z toho přírodopisného hlediska, jak to je. Jaký jsou pohlavní znaky... a tak... A jaké mohou nastat varianty, co se týče partnerských vztahů a podobně.*

Poté, co jsem se na téma homosexuality a jiných sexuálních orientací explicitně doptala, uvedly i zbylé vyučující uvedených předmětů, že téma v rámci hodin probírají, ale zřejmě spíše okrajově.

Z dalších předmětů, v nichž vyučující z výzkumného souboru hovoří o sexualitě, můžeme dále jmenovat občanskou výchovu a etickou výchovu. Učitelky těchto předmětů uvedly, že soustřeďují pozornost především na oblast mezilidských vztahů (partnerských, rodinných i přátelských). Zaměření na rodinné vztahy může být mimo jiné užitečné z toho hlediska, že vyučující tak mohou přispět k sexuální výchově v rodině, pokud u dětí podporují důvěru v komunikaci s rodiči o těchto záležitostech. Příkladem může být tvrzení Jitky.

**Jitka:** *Tak etika, že jo, tam je několik témat, od komunikace, přes vztahový věci, vztahy v rodině, kamarádství, přátelství. (...) No a z té oblasti sexuality, tam je to samozřejmě antikoncepce, sexuální vztahy, ale... je to spíš zaměřený, nebo na co spíš se zaměřuju já, na ty vztahy v rodině, jo. (...) Takže spíš se zaměřuju na tyhleto věci vztahový, aby to fungovalo, prostě rodiče s dětma, aby se nebály vůbec jako říct o nějakým problému, ať je to třeba sexuální obtěžování nebo právě antikoncepce. Takže spíš ty vztahový věci, no.*

Ve výzkumném souboru byl také určitý počet vyučujících, kteří nemají z povahy svých předmětů tolik možností oblast sexuality tematizovat – např. vyučující matematiky, fyziky, informatiky či zeměpisu. Ovšem pozitivním zjištěním je, že i někteří z nich uvedli, že se snaží téma sexuality do těchto předmětů zařazovat. Konkrétně se jednalo například o Marii, která vyučuje informatiku a hovoří o sexualitě v souvislosti s riziky na internetu a bezpečným nakládáním se soukromými daty.

***Marie:** V rámci matematiky asi ne, v rámci informatiky spíš kriminalita s tím spojená a problematika bezpečnosti internetu, tam na to narážím, určitě... (...) No já jim pouštím spoustu takových materiálů, které s tím souvisí – hlavně o tom, jak pracovat bezpečně s daty, to tam je... A ty soukromý data právě často hodně souvisí s tou sexualitou...*

Právě nedostatek příležitostí v daném předmětu byl jedním z nejčastěji uváděných důvodů, proč ostatní vyučující o sexualitě s žáky a žákyněmi nehovoří, nebo hovoří jen velmi zřídka. Téma sexuality jim připadá buď nesouvisející s daným předmětem, nebo méně důležité oproti jiným probíraným tématům.

### **Význam sexuální výchovy**

Ze získaných dat vyplývá souvislost mezi názorem na důležitost sexuální výchovy a její realizací v rámci vyučovaných předmětů. Vyučující, kteří mají v rámci své výuky možnost přednášet o sexualitě, hodnotili význam sexuální výchovy v rámci výuky jako důležitější, než vyučující, kteří mají těchto příležitostí méně nebo ji do své výuky nezařazují vůbec. Důvodem s největší pravděpodobností je, že vyučující, kteří sexuální výchovu zařazují do své výuky, jsou o tomto tématu a jeho důležitosti více informováni – ať už prostřednictvím odborných textů, o které se mohou v rámci své profese zajímat, nebo díky účasti na různých seminářích a školeních. Tito vyučující také dostávají během výuky zpětnou vazbu o tom, nakolik jsou žáci a žákyně o sexualitě informováni (tedy i nakolik a v čem potřebují být ještě dále informováni), a jak jsou pro ně diskuze s vyučujícími na toto téma přínosné. O tom svědčí například tvrzení některých vyučujících, kteří o sexualitě v rámci výuky nehovoří (nebo hovoří minimálně), že děti už, v důsledku snadného přístupu k informacím v dnešní době, o sexualitě „stejně všechno vědí“, tudíž se o tom nepotřebují více informovat během výuky.

**Vašek:** *Oni jako jsou jinde ty děti, že jo. Oni jako dneska nemaj už potřebu se o tom bavit, protože oni si už všechno dávno přečetli nebo našli na webu.*

Vašek se tedy domnívá, že děti nemají vlivem vysoké informovanosti potřebu se o sexualitě s vyučujícími bavit. Jeho názor však může být ovlivněn vyučovanými předměty (matematika, fyzika), během nichž má vyučující, ale i žáci/žákyně méně příležitostí sexualitu tematizovat. Nabízí se také možnost, že Vašek o sexualitě se studujícími mluvit nechce, je mu to subjektivně nepříjemné, a zdůrazňováním nezájmu dětí na ně do jisté míry přenáší zodpovědnost za to, že o sexualitě nemluví.

Proti uvedenému názoru ovšem svědčí tvrzení některých respondentek, které často zmiňovaly, že žáci/žákyně mají naopak o takto zaměřenou výuku zájem. Učitelky hovořily především o tom, že děti jsou v rámci sexuální výchovy hodně interaktivní, mívají hodně dotazů a často dokonce samy sexualitu v rámci výuky tematizují, i když s probíraným tématem nesouvisí. To tedy svědčí spíše o tom, že žáci a žákyně jsou o sexualitě buď nedostatečně informovaní, nebo mají informace ze zdrojů, které nepovažují za zcela důvěryhodné a chtějí si je ověřit nebo doplnit od vyučujících. Podstatným důvodem může být také přirozený zájem dospívajících o sexualitu, který se snaží přenést i do výuky. Je také potřeba zmínit, že studující v tomto období často využívají téma sexuality jako možnost určitého vymezování se vůči autoritám, neboť si uvědomují, že tímto způsobem mohou mnohé vyučující uvést do rozpaků. Tyto projevy tak mohou také do značné míry zapříčinit častou snahu dospívajících o tematizaci sexuality. Ovšem co se týká vyučujících ve výzkumném souboru, většina z nich uvedla, že s výkladem sexuality, a to i v případech, kdy je iniciován studujícími, nemají žádný problém.

**Alena:** *Ehmm, nemám s tím problém. Není to takový to jako: „Hurá, dneska si dáme tohle téma“, to ne, jo..., (...), ale jako nemám pocit, že bych při tom rudla, nebo že bych měla pocit nějakých rozpaků, to určitě ne.*

**Jitka:** *Tak jako já jsem člověk takovej jako otevřenej, takže mě to nedělá problém, mluvit o sexu..., zodpovědět dětem otázky, na který se ptaj. Jo kolikrát mě překvapí... (smích) jako třeba: „Jestli může při spojení šimpanzího vajíčka s člověčí spermií nebo opačně jako vzniknout mutant“... Takže to jsou otázky, který mě překvapí (smích), ale já s tím jako nemám problém.*

Konkrétní dotaz, který Jitka uvádí v rámci svého tvrzení, může být příkladem obou výše uvedených možností – buď může dokládat snahu žáků/žákyní uvést učitelku podobnými dotazy do rozpaků, nebo může být daný dotaz projevem velmi nízké informovanosti studujících v oblasti sexuální výchovy.

Vyučující také uváděli, že informace, které děti mají, jsou často zkreslené a nepřesné, což vede k chybnému poznávání sexuality a ukotvení nezralého přístupu. Právě z toho důvodu je ve výuce důležitá sexuální výchova, která může, jak vyučující často zmiňovali, přispět ke korekci těchto informací, jež děti získávají z různých zdrojů (např. internet, televize, vrstevníci).

***Veronika:** A navíc teď, jak je internet přesycen různými takovými jako zvláštními informacemi, tak je možná pro ty děti jako lepší, že jim to říká učitel nebo nějaký poučený pracovník v nějakém projektu, z té stránky úplně jiné, než mu to podá ten internet.... Protože to jsou někdy doopravdy jako zvrhlosti, no...*

### **Sexuální výchova v rodině a ve škole**

Několikrát se také objevil názor, že sexualita je intimní záležitost, a jako taková by měla zůstat spíše rodinnou záležitostí a škola by v tomto ohledu měla poskytovat jen okrajové informace. Ty by měly být podle některých respondentů/respondentek spíše věcné a objektivní povahy, zatímco v rodině by se měla sexualita probírat spíše z hlediska intimity, tedy více do hloubky. Jinými slovy by tak škola měla mít menší vliv na postoje žáků/žákyní k této oblasti, než rodina.

***Vašek:** Ono to momentálně vypadá tak, že všichni mávli rukou a řekli „škola jim to dá, škola je to naučí, škola je prostě vybaví do života“, že jo. Takhle to bohužel nefunguje a on na to bohužel zatím málokdo přišel. Protože škola to neudělá jako. (...) ... ten intimní vztah jako v tom dobrým slova smyslu s tím člověkem, aby se svěřil, aby hledal nějaký otázky, aby nad tím přemýšlel... V podstatě jako nevím, jestli se tam toho docílí, jo. Ta rodina prostě je v tomhle nezastupitelná. No čili, já si myslím, že je dobrý se o tom bavit, ale neměl by na to bejt kladený důraz, takhle velkej, to je věc rodiny.*

Názor Vaška je určitě opodstatněný v tom ohledu, že škola by v těchto oblastech skutečně rodinu úplně zastupovat neměla. Někteří autoři/autorky považují rodinu za nejpřirozenější a nejvhodnější prostředí pro sexuální výchovu, a to z mnoha různých důvodů. Ovšem

nemůžeme předpokládat, že ve všech rodinách je dětem poskytovaná adekvátní sexuální výchova. Domnívám se, že pro mnoho rodičů může být téma sexuality obtížně uchopitelné a otevřeně hovořit s dětmi o podobných tématech jim může připadat nevhodné nebo z různých důvodů nepříjemné. Rovněž dospívající jedinci mohou pociťovat stud nebo strach v případě, že se mají o sexualitě bavit se svými rodiči (Weiss, 2010). Z těchto a mnoha dalších důvodů tak v rodinách často dochází k tabuizaci sexuality. Na tuto skutečnost upozorňovalo i několik vyučujících, kterým právě z tohoto důvodu připadalo důležité sexuální výchovu do výuky zařazovat.

**Jitka:** (...)... spousta rodičů má ještě takovej ten blok, nebo nedokážou ještě otevřeně mluvit a myslím si, že i ty děti spíš o tom budou mluvit právě s učitelem nebo třeba se starším sourozencem než s mámou a s tátou... Spousta prostě nebude tak otevřená, jako v té škole..., že by se třeba nezeptali na věci, (...), na co se zeptaj třeba mě, že jo. Že by třeba s tím rodiče měli problém, že jo...

**Romana:** (...) Takže si myslím na druhou stranu, že je spousta rodičů, který to... né zanedbaj, ale spíš se tomu tématu doma vyhýbaj. Takhle mají ty děti šanci, že se s tím alespoň potkaj ve škole.

Nejde ovšem jen o skutečnost, že velká část rodičů o sexualitě s dětmi otevřeně nemluví, někteří jsou také proti tomu, aby byly děti o této oblasti informovány ve škole, a k sexuální výchově v rámci výuky se staví odmítavě. Někteří vyučující ve výzkumném souboru označují takový přístup rodičů za nesmyslný a nevhodný, ovšem jak uváděli, v praxi s tím mají minimální zkušenosti. Například Jitka se domnívá, že tento přístup je typický pro lidi, kteří jsou věřící, u ostatních rodičů si odmítavý postoj příliš nedovede představit.

**Jitka:** Takže tyhleto aktivity si myslím, že nejsou dobrý nooo. Takže a týká se to většinou hodně lidí, kteří jsou věřící, si myslím, takže tam ta víra hraje velkou roli, kdy teda to sexuálně je tabu, no. Jako liberálně smýšlející lidi, si myslím, že s tím určitě problémy nemaj, jo.

Dle mého názoru je v oblasti sexuální výchovy velice významná spolupráce rodiny a školy. Právě spolupůsobením obou prostředí je možné dítěti zprostředkovat ucelený pohled

na sexualitu a všechny její oblasti. Podobný názor se objevil i u několika vyučujících ve výzkumném souboru.

***Marie:** (...) Já si myslím, že ta sexuální výchova by měla probíhat jak doma, tak i ve škole a... pokud možno, v nějaký vzájemný shodě... Že by se jako měly doplňovat vzájemně, no...*

Jelikož s tabuizací sexuální výchovy úzce souvisí poměrně rozšířený předpoklad, že o sexualitě je vhodné s dětmi začít hovořit až v období dospívání, ptala jsem se aktérů/aktérek na jejich názor ohledně vhodnosti zahájení sexuální výchovy. Někteří vyučující zmínili, že určité informace o sexualitě by měly být dětem poskytovány už v předškolním období, samozřejmě adekvátně k jejich věku, nebo zkrátka tehdy, když se dítě začne o podobné záležitosti zajímat a ptát se na ně. Co se týče sexuální výchovy ve škole, většina vyučujících považuje za vhodné ji zařazovat už na 1. st. ZŠ. Podle ostatních vyučujících je pro sexuální výchovu adekvátní až 2. st. ZŠ.

### **Přínos sexuální výchovy ve výuce**

Nyní bych se chtěla blíže zaměřit právě na přínos sexuální výchovy ve výuce. Kromě již zmíněné kompenzace neinformovanosti z rodiny a korekce nepřesných a neadekvátních informací, zdůrazňovali respondenti/respondentky především možnost prevence sexuálních chorob, nechtěných těhotenství a obecné zvýšení sexuální zodpovědnosti. Menší počet vyučujících uvedl jako možný přínos sexuální výchovy také změnu pohledu a chápání jiných typů sexualit – tedy prevenci homofobie.

***Soňa:** (...) A takže... si myslím, že na škodu to není. A to už právě z toho, ať už třeba i z pohledu jiných sexuálních orientací, tam si právě myslím, že je hodně důležité o tom mluvit.*

Tím se tedy postupně dostáváme k přístupu vyučujících k výuce o homosexualitě. Někteří vyučující (jako např. právě paní Soňa) v souvislosti se sexuální výchovou zmínili (bez přímého dotazu) oblast sexuálních orientací či přímo homosexuality. Takové úvahy jsou z hlediska prevence homofobie pozitivní a důležité, jelikož svědčí o tom, že tito vyučující mají téma homosexuality se sexuální výchovou úzce spjaté a nepřednáší vždy jen v kontextu heterosexuality. Co se týče ostatních respondentů/respondentek, často uváděli, že o homosexualitě s dětmi hovoří jen „když na to přijde řeč“, tedy není jejich záměrem o homosexualitě mluvit, ale pokud na téma narazí, nemají problém o tom více hovořit.



Vyučující zmiňovali, že onen impulz pochází často od samotných žáků/žákyní, tedy že v rámci tematizace homosexuality se mnohdy jedná o žákovskou iniciativu.

**Oldřiška:** *No, samozřejmě. Já se můžu bavit, když na to přijde řeč... v těch hodinách to je tak, že říkám tu základní látku, ale oni se dost ptají, ono je to zajímavá... A když se zeptají, tak jim to narovinu vysvětlím.(...)..., ale musí to přirozeně vyplynout z hovoru jako nezavádět, jako „Ták a dneska si povíme“, to ne... Přirozeně když to vyplyne a oni se dost ptají a většinou to vyplyne.*

Jak uvádí Oldřiška, a svědčí o tom i tvrzení několika dalších vyučujících, studující se o téma homosexuality zajímají a chtějí se o něm dozvědět více. Zvýšený zájem studujících o podobná témata je v období dospívání přirozeným projevem, který ale může být umocněn tabuizací daného tématu, ale i zkreslenými informacemi, které se děti dozvídají například z médií, jež homosexualitu často prezentují jako něco výstředního a nenormálního.

Dalším impulzem k tematizaci homosexuality, který vyučující několikrát zmínili, jsou různé problémové situace, v nichž se projevují homofobní postoje studujících (např. pokud se žáci/žákyně označují homofobními nadávkami, používají nevhodné narážky či vtipy, které se týkají homosexuality apod.).

**Romana:** *... když jako děti něco často používají, tak: "ty buzerante" nebo i v hodině, nebo ně v hodině, ale i o přestávkách: "ten je teplej" nebo něco takovýho. Takže ty děti na sebe takhle začnou pokřikovat, jo. (...) Spíš když na to jakoby dojde řeč, když děcka používají něco, čemu naprosto absolutně nerozumí a slyší někde z okolí.*

**Oldřiška:** *(...) Nebo je prostě ve třídě kluk, kterej je jasnej jo, to se pozná a ty děti to taky poznají, a když se tam stane to, že se tam začnou šklebit nebo mít nějaký blbý kecy, tak je třeba to vysvětlit, a pak se to teda vysvětlí opravdu tak, jak to je...*

Projevy, které popisují Romana a Oldřiška, bychom už mohli označit za projevy homofobní. Z tvrzení Oldřišky dále vyplývá, že tyto homofobní projevy jsou namířené výhradně vůči homosexuálním žákům/žákyním, u nichž, jak se domnívá, je jejich homosexualita rozpoznatelná z určitých projevů nebo možná jen na základě jejich vzhledu. Takovéto úvahy jsou v souladu s představou, že osoby, které se určitými projevy vymykají genderově stereotypním představám o projevech a charakteristikách „správných mužů“

a „správných žen“, jsou homosexuální. Jedná se tedy o genderově stereotypní smýšlení o dané tematice. Otázkou ovšem zůstává, nakolik vyučující může tyto (a podobné) úvahy reprodukovat studujícím.

To, že vyučující na výše uvedené projevy reagují, snaží se dětem zprostředkovat jejich nevhodnost a předejít tak jejich opakování, je velmi důležité. V případě, že by podobné poznámky a nadávky ignorovali nebo je přešli jen se stručným napomenutím, mohli by tím u žáků/žákyní vytvářet dojem, že jsou takové projevy v pořádku a nepřímou podporou jejich další výskyt.

Domnívám se však, že efektivnějším řešením by bylo snažit se těmto projevům zcela předcházet, a to právě prostřednictvím sexuální výchovy, v rámci níž mohou vyučující vhodně zařazovat tematiku homosexuality, a působit tak na postoje dětí v této oblasti. Stejně tak důležité je ze strany vyučujících podporovat ve třídách pozitivní klima, jelikož negativní vztahy mezi spolužáky/spolužačkami budou pravděpodobně vést k užívání homofobních nadávek, jejichž prostřednictvím si budou chtít ublížit, a to bez ohledu na míru informovanosti o nevhodnosti těchto nadávek. V takových případech pak budou děti používat homofobní nadávky i přesto, respektive právě proto, že vědí, že jsou nesprávné a negativní. Jak ovšem bude ukázáno a blíže rozvedeno v dalších kapitolách, mnoho vyučujících považuje za zbytečné či dokonce nevhodné zabývat se „problémy, které ještě nenastaly“, tedy prevencí, a preferují až zásah na konkrétní problémové situace. Otázkou ovšem zůstává, zda k takovým situacím, které pak vyžadují různě náročná řešení a vysvětlování, vůbec musí docházet. Nicméně tento přístup k problémovým situacím má přímou souvislost s tím, proč vyučující v rámci výuky nehovoří o homosexualitě.

Část aktérů/aktérek také uvedla, že téma homosexuality neřeší s celým kolektivem v rámci výuky, ale mnohdy spíše dle potřeby individuálně, s konkrétními jedinci, resp. s homosexuálními žáky či žákyněmi, kteří se potřebují někomu svěřit nebo se o své situaci s někým poradit.

**Marie:** ... Spíš jako, že někdo z nich, kdo měl tu potřebu, za mnou chodil, to asi jo, (...) ...máme tu děti, který jsou jinak orientovaný... Někdo se k tomu... Někdo se s tím smíří dřív a přizná se k tomu, a je to pro něj snazší, někdo to nechce řešit před kolektivem, no... To je strašně individuální... A pak právě některý tyhle děti chodily i za mnou, jako za svojí třídní a třeba se svěřily... že to takhle mají a že třeba nevěděj, jestli to říct ve třídě... nebo i doma...

***Alena:** Když to řeším, tak to řeším se studentem individuálně, protože on třeba přijde s nějakým problémem s tím spojeným, jo, tak pak to řešíme individuálně a obecně nemám problém, to s ním řešit – jo řešit, prostě si o tom povídat. My to neřešíme, že jo, my si o tom povídáme.*

Zkušenosti Marie a Aleny svědčí na jedné straně o velké důvěře těchto žáků/žákyní svým vyučujícím, když uvážíme, že jsou ochotni se s takto intimní záležitostí svěřit. Na straně druhé to demonstruje složitost coming outu pro dospívající jedince, kteří v této situaci potřebují pomoc, ujištění a podporu, již se jim pravděpodobně jinde (např. od vrstevníků obou pohlaví) nedostává. Důvodem také může být, že je pro ně názor vyučující/ho jako dospělé autority a vzdělané osoby důležitý, v některém ohledu možná i směrodatný. Samozřejmě pravděpodobnost toho, že se jedinec svěří vyučujícím v takovéto záležitosti je zásadně ovlivněna tím, jak se daný vyučující z hlediska podobných témat projevuje, jaké vyjadřuje názory a stanoviska a také jakým způsobem, jak reaguje na různé projevy apod. Můžeme také předpokládat, že tito vyučující více zdůrazňují dětem ve třídách, že jim jsou v případě potřeby k dispozici pro individuální setkání.

### **Způsob výkladu o homosexualitě**

Nyní bych se chtěla ještě blíže věnovat samotnému výkladu homosexuality, resp. na co konkrétně se vyučující při výkladu zaměřují, odkud čerpají informace a čím je jejich výklad ovlivněn. Na základě odpovědí se ukázalo, že vyučující při výkladu homosexuality kladou důraz na biologickou rovinu. Pracují tedy převážně s genetickou teorií, na základě níž vysvětlují studujícím skutečnost, že homosexualita je vrozená a není záležitostí volby, tedy něčím, pro co by se jedinec mohl rozhodnout. Také při výkladu často používají analogii lidské homosexuality s homosexualitou v živočišné říši, čímž poukazují na její přirozenost a snaží se u žáků/žákyní rozvíjet chápání homosexuality jako přirozené a normální varianty sexuality. O alternativních teoriích či jiných způsobech výkladu o homosexualitě se vyučující zmiňovali spíše ojediněle. Například Soňa uvedla, že se během výkladu homosexuality, kromě vysvětlování příčin jejího vzniku, snaží také působit na postoje dětí k homosexuálním jedincům.

***Soňa:** Tak určitě se jim snažím vysvětlit, jak to vzniká..., co se vlastně o tom ví. A snažím se jim nějakým způsobem, já nevím – ať to nezní blbě „zlidštit“ pohled na ty osoby nebo*

*prostě, aby si oni uvědomili, že prostě tak se to nestane a že ten člověk se s tím musí smířit a že ten člověk nemá kvůli své sexuální orientaci nižší hodnotu, že není méněcenný (...)*

I když Soňa blíže nespecifikovala, jakým konkrétním způsobem se snaží zlepšovat postoje dětí k homosexuálním jedincům, považují tento přístup k výkladu homosexuality za příznivější než pouhé zdůrazňování vrozenosti homosexuality. Za pozornost ovšem stojí slovní obrat „zlidštit“, který Soňa použila. I když si byla jeho nevhodnosti sama vědoma, působí vzhledem k danému tvrzení nepřiměřeně a poněkud rozporuplně.

Někteří aktéři/aktérky v souvislosti s výkladem homosexuality zmiňovali nedostatek výukových materiálů či příruček nebo jejich zastaralost a neaktuálnost.

**Jitka:** *A v etice normálně jsou metodický pokyny, že jo..., metodický příručky vlastně co vyšly... (...) I když některý informace tam jsou zastaralý, třeba co se týče homosexuality, takže tam jsou informace, že to ne jako... Takže to samozřejmě vynechávám, protože dneska je ta situace trochu jiná v té společnosti... (...) ... že ta etika je jako nauka o dobru, takže to je ještě hodně spojený s tím křesťanstvím nebo prostě, že by člověk měl žít podle určitých pravidel, takže tam ta homosexualita je ještě nazývaná jako něco nevhodného a špatného, a že se dá homosexuál převychovat a takový ty jako bludy, což samozřejmě už dneska je přežitek.*

Podobné záležitosti pochopitelně komplikují výklad a mohou vyučující znejistit, což pak může vést i k již zmíněné redukci či tabuizaci sexuální výchovy. Vyučující, kteří učí sexuální výchovu, uváděli, že při výkladu homosexuality vycházejí například z informací, které si vyhledávají na internetu. Také se opírají o nové výzkumy, o kterých se dočtou či o odborné přednášky, kterých se účastní.

Někteří aktéři/aktérky uvažovali nad tím, jaké faktory ovlivňují výklad homosexuality konkrétním vyučujícím. Často v souvislosti s tím uváděli pravděpodobnost tabuizace homosexuality nebo její negativní výklad vyučujícími, kteří jsou hluboce věřící. Vašek dokonce uvažoval nad tím, zda by mohl být výklad homosexuality ovlivněn věkem vyučujících.

**Vašek:** *Ale asi zase záleží na tom, kdo to učí, asi jinak to bude učit mladej člověk, jinak to bude učit člověk před důchodem, ale nejsem si vůbec jistej, že to platí tohleto...*

V rámci výzkumného souboru se ovšem neprokázal žádný vliv faktoru věku v souvislosti s tím, zda a jakým způsobem vyučující vykládají o homosexualitě. Naopak zásadní vliv má v tomto případě osobní postoj daných vyučujících k homosexualitě, o čemž pojednává následující kapitola.

#### **5.4.3. Osobní postoj<sup>13</sup> vyučujících k homosexualitě a homosexuálním jedincům**

Na osobní postoj k homosexualitě a homosexuálním lidem jsem se respondentů/respondentek přímo nedotazovala. V průběhu rozhovorů se však většina vyučujících o homosexualitě a homosexuálních jedincích často vyjadřovala ze svého subjektivního hlediska, a tím dávali do jisté míry najevo, jaký postoj k této oblasti zaujímají.

##### **Implicitní vyjadřování postojů**

Nejprve bych se chtěla blíže zaměřit na to, jaké výrazy a slovní spojení respondenti/respondentky využívali, když o homosexualitě a homosexuálních lidech hovořili, neboť ze způsobu vyjadřování lze částečně usuzovat na implicitní postoje vyučujících v této oblasti. Častým označením, které vyučující v souvislosti s homosexualitou užívali, byl „problém“.

**Oldřiška:** (...) *On ten kluk... On to byl silnej, zdatnej kluk, takže on sám si myslím, že tenhle problém neměl... (...)*

**Marie:** (...) *Spousta vědců měla nějaký takovýhle problém...(...)*

**Jitka:** *Možná právě jako to (...) nemluvení o tom problému, i když nevím, proč to nazývám problémem... I když pro toho žáka to problém asi je, v tom kolektivu.*

Uvedené ukázky z rozhovorů prezentují, jak dané respondentky (i někteří další vyučující) používají slovo „problém“ jako jisté synonymum pro homosexualitu. Už samotný fakt, že vyučující nepoužívají věcné označení toho, o čem hovoří – nevyslovují to nahlas, ale mají (byť třeba nevědomě) potřebu pravé pojmenování nějak opisovat či nahrazovat jiným, by mohlo svědčit o tom, že nedokáží nebo nejsou zvyklé o homosexualitě otevřeně hovořit

---

<sup>13</sup> V této části práce užívám pojem „postoj“ i v případech, kdy se o postoje zcela nejedná. Jak bylo uvedeno v teoretické části práce, postoje mají tři složky (kognitivní, afektivní a konativní), které nebylo v rámci rozhovorů možné vždy zcela zmapovat. V některých případech se jedná tedy spíše o názory respondentů/respondentek na zkoumanou problematiku, než přímo o postoje.

(především platí pro tvrzení Oldřišky a Marie). To, že homosexualitu konkrétně nazývají „problémem“ pak zřejmě odkazuje k tomu, že ji jako problém skutečně vnímají – záleží ovšem na důvodu, který k tomu mají. Zatímco Marie a Oldřiška volí označení „problém“ zřejmě spíše pro to, že homosexualitu takto skutečně vnímají ony samy, Jitka toto označení používá ve smyslu, kdy si uvědomuje, že homosexualita může být problémem pro ostatní.

Z Jitčina výroku je zřetelné, že označení „problém“ použila, aniž by si uvědomovala proč, a jelikož ji samotnou to zarazilo, měla vzápětí potřebu si to nějak odůvodnit. Za „problém“ tedy považuje náročnost situace homosexuálního jedince v třídním kolektivu. Z tohoto hlediska se pochopitelně nabízí použít označení „problém“, který ovšem nevyplývá ze samotné homosexuality konkrétního jedince, ale z přítomnosti homofobie v třídním kolektivu.

Ojediněle se objevovaly i další podobné výrazy, kterými vyučující označovali homosexualitu či homosexuální jedince. Jednalo se například o pojmy jako „chyba“ či „postižení“, které už přímo dokládají přepisování negativních charakteristik homosexuálním jedincům.

**Marie:** (...) Pak samozřejmě s tím souvisí i ten jedinec, kterej by byl takto postižený, a někdo by se k němu choval takhle, tak se samozřejmě víc uzavře... (...)

Celkově lze shrnout, že respondenti/respondentky používali v průběhu rozhovorů konkrétní výrazy související s probíranou tematikou (např. „gay“, „lesba“ apod.) spíše minimálně. Snaha vyučujících vyhybat se přímému pojmenovávání popisované skutečnosti by mohla svědčit o určité nejistotě ohledně tématu. Demonstrovat to může explicitně vyjádřená nejistota Romany ohledně korektnosti výrazu „lesba“.

**Romana:** Myslím si, že se o tom mluvilo v té třídě, jestli je nebo není lesba... Nevím, jestli se může používat slovo lesba? (smích)... Ted' nevím, jestli jsem to říkala vůbec správně já, tyjo...

Jak bylo uvedeno v teoretické části práce, na používání výrazu „lesba“ nebo „lesbička“ existují rozporuplné názory. Označení „lesbička“ odkazuje k něčemu roztomilému a nedůležitému, proto je z větší části preferován výraz „lesba“, který na druhé straně připadá některým lidem pejorativní (Sloboda, 2011). Zřejmě právě proto si Romana nebyla jistá, zda může výraz „lesba“ používat, jelikož jí samotné to připadá pejorativní. Některé vyučující

(Alena, Jitka) naopak používaly v průběhu rozhovoru výhradně označení „lesbička“, a nijak se nad jeho vhodností nezamýšlely.

Vzhledem k tomu, že Romana vyučuje přírodopis a o sexualitě s dětmi hovoří, není možné nejistotu ohledně pojmenovávání homosexuality a homosexuálních osob vztáhnout jen na vyučující, kteří neučí sexuální výchovu, ačkoliv u nich se většinou vyhýbání těmto výrazům a nahrazování výrazy jinými vyskytovalo nejvíce (např. Vašek, Marie, Veronika).

O implicitních postojích k homosexualitě a homosexuálním lidem mohou vypovídat i některé konkrétní oblasti, které vyučující v souvislosti s homosexualitou tematizovali. Například v odpovědi na otázku, jak vyučující řeší, resp. by řešili situaci, kdy by se v třídním kolektivu vyskytly pomluvy, že někdo ve třídě je homosexuální, dva vyučující (Vašek, Ivana) použili shodné přirovnání.

**Vašek:** (...) *No, tak tam pak do toho člověk musí říznout tak jako obecně, tam je to jedno, jestli se pomlouvá, že je někdo homosexuál nebo že je zloděj nebo já nevím kdo. Tak se to musí utnout a vysvětlit těm dětem, jak je to strašně škodlivý a že se to může otočit vlastně proti komukoliv z nás, že jo. To je tak jediný, co člověk může dělat, že jo.*

**Ivana:** (...) *nesetkala jsem se s tím. Ale to je prostě situace, která jako se děje, že se něco děje špatnýho, to nemusí být jako jen tohleto... To můžou být jakýkoliv nadávky, křivdy, že někdo něco ukradl, jo. To je hrozně tenkej led, o kterým se jako dá mluvit...*

Vašek i Ivana staví pomluvu o tom, že je někdo homosexuální na stejnou rovinu jako pomluvu o tom, že je někdo zloděj. Hlavním účelem jejich přirovnání byla snaha uvést, že obsah pomluvy je nepodstatný a že lze při jejich řešení uplatňovat obecné řešení. Důvodem takového přirovnání může být, že si vyučující uvědomují, jak negativně může být homosexualita ve vrstevnických skupinách vnímána, tj. stejně negativně jako krádež. Skutečnost, že vyučující staví tyto dvě pomluvy na stejnou úroveň, však může také naznačovat, že homosexualitu do určité míry odsuzují, stejně jako krádež. V obojím případě se sice jedná o pomluvu, ale pokud se o někom šíří pomluvy, že něco ukradl, je tím v podstatě obviněn z morálního selhání a nařčen z trestného činu. V případě spekulací o něčí sexuální orientaci se řeší v podstatě jen to, ke komu jedinec pocítuje náklonnost, přičemž žádná z variant, které se nabízí, by neměla být vnímána jako chybná. Proto by tyto dvě situace měly být vnímané odlišně a rovněž by vyžadovaly i rozdílné, individuální řešení. Zatímco v případě nařčení jedince z krádeže by bylo vhodné zjistit pravdu a daného jedince případně potrestat

nebo zprostit obvinění, v případě spekulací o homosexuální orientaci jedince je spíše důležité zaměřit se na to, proč považují děti homosexualitu za něco špatného, a na změně tohoto vnímání dlouhodoběji pracovat (o řešení problémů více v následujících kapitolách). Můžeme se ovšem domnívat, že v homofobním kolektivu by děti ve snaze danému jedinci ublížit mohly spíše používat pomlvy o tom, že je někdo homosexuální. Navíc jim k takovéto pomluvě postačí minimální záminka v podobě odlišnosti daného jedince ve vnějších charakteristikách a projevech týkajících se maskulinity/femininity.

V jiném případě se jednalo o komparaci negativní valence pojmů homosexualita a pedofilie. Když jsem se ptala Ivany, zda někdy hovořila s dětmi o homosexualitě a homosexuálních lidech, začala po chvíli vyprávět o tom, jak jí otec jedné její žákyně nařkl z pedofilie, a jak to pro ni byla nepříjemná situace, která ji na delší dobu zasáhla a ovlivnila. K této události se v průběhu rozhovoru ještě jednou vrátila, když měla uvést svůj názor, proč děti používají nadávky s homosexuální tematikou.

***Ivana:** Hmmm... Hledají nějaký způsob, jak toho druhýho zranit a tady v tomhleto směru jsou lidi hodně citliví, jo. Tam člověk je opatrnější, to je opravdu nebezpečný, takhle někoho označit, viz, jak já jsem říkala, že mě ten tatínek chtěl tenkrát nařknout z pedofilie, když s tou dcerou budu komunikovat dál, jo... Takže je to cesta, jak toho člověka vlastně slovem zranit.*

Ivana se tedy domnívá, že oblast sexuality je velice citlivá, a tím pádem příhodná, pokud chce člověk někomu slovem ublížit, přičemž mezi označením někoho za pedofilního a za homosexuálního, neuvádí žádný rozdíl. To vzbuzuje dojem, že homosexualitu a pedofilii staví z hlediska sociální stigmatizace na tutéž rovinu. Homosexualita ovšem už dnes není, na rozdíl od pedofilie, považována za nemoc či poruchu. Mezi homosexualitou a pedofií neexistuje ani žádná souvislost, ačkoliv občas bývají tyto dva pojmy nesprávně spojovány.

### **Explicitní vyjadřování postojů**

Nyní bych se chtěla blíže zaměřit na explicitní vyjadřování respondentů/respondentek o jejich vnímání homosexuality a homosexuálních jedinců. V převážné většině vyučující uváděli, že vnímají homosexualitu jako zcela normální a přirozenou formu sexuální orientace.



**Oldřiška:** (...) Příroda to prostě takhle zařídila a tak to tak je. (...) je to normální, jakože se to děje tak a tak po tý fyziologický a anatomický stránce, a že to není důvod k tomu, aby někdo někoho odsuzoval... (...)

**Jitka:** (...) samozřejmě to je věc zcela prostě normální, geneticky daná, nic s tím člověk neudělá. (...) Nebo já věřím, že to tak je. Nevěřím prostě, že se z vězně stane homosexuál, to prostě je jen náhražkový řešení..., přitom to může bejt táta od rodiny, že jo.

Z uvedených tvrzení vyplývá, že pro vyučující a jejich vnímání homosexuality je opět velmi podstatné to, že ji považují za geneticky danou a neovlivnitelnou. Dalším důležitým faktorem, který má pozitivní vliv na postoje vyučujících k homosexualitě, je osobní znalost homosexuálních jedinců.

**Soňa:** Ono já jsem... tady třeba, co se týká homosexuality, hodně... nevím – ne změnila názor, ale na vysoký škole, protože tam kolem mě bylo hodně homosexuálů – nebo hodně, prostě tam jsem poprvé napřímo se nějak s těmi lidmi setkala, kteří otevřeně o tom hovořili. A jako to byly prima lidi a jako neviděla jsem důvod, proč v nich vidět něco méněcenného...

Soňa zmiňuje, že osobní setkání s homosexuálními jedinci jí umožnilo si uvědomit, že odlišná sexuální orientace není důvodem k rozdílnému posuzování a vnímání lidí. Rozhodující ovšem je, že s těmito homosexuálními jedinci měla pozitivní zkušenost, která jí umožnila zjistit, že gayové a lesby mohou být „prima lidi“. Kdyby tato osobní zkušenost byla naopak negativní, mohlo by to negativním způsobem ovlivnit i její postoj k homosexualitě obecně. Rovněž Ivana popsala podobnou zkušenost, která ale v jejím případě zásadním způsobem změnila její původně negativní pohled na homosexualitu.

**Ivana:** Je fakt, že když se mi to stalo poprvé, že..., protože s tím dotyčným mám velice přátelský vztah, i s jeho mamkou, úžasný lidi oba dva. A když jsem se to dozvěděla poprvé, tak jsem si uvědomila, že já vlastně k němu mám pomalu vztah, jak ke svému synovi, že mi na něm hrozně záleží... A dneska bych to srovnala asi něco do fáze, že tenkrát to pro mě bylo něco, jak kdyby mi někdo řekl, že má rakovinu. Já jsem se s tím asi dva - tři měsíce furt nemohla náh v té hlavě srovnat, no a pak najednou se to zlomilo. On měl novýho partnera, poznala jsem toho partnera, jak žijou, no a říkám, vždyť oni vlastně fungují úplně stejně, jako muž se ženou. No tak co, tak to je jejich volba a od té doby, když se mi tohleto, tak v té hlavě mý

*samotný jako srovnalo, tak prostě už tu homosexualitu беру jako z úplně jinýho úhlu a neřeším jí. Už prostě říkám: „No a co, tak já mám modré oči, ten má hnědý, no tak já mám chlapa a on má taky chlapa, no.“ (...)*

Ivana patří k nejstarším vyučujícím z výzkumného souboru, proto by se její původně negativní vztah k homosexualitě dal částečně vysvětlit jejím věkem, jelikož starší lidé mívají obecně negativnější postoje k homosexualitě a homosexuálním lidem. Jak sama popisuje, když jí její blízký přítel oznámil, že je gay, byla v šoku, a vnímala to stejně tragicky, jako by jí řekl, že je vážně nemocný. V jejím případě tedy samotná osobní zkušenost s homosexuálním jedincem nevedla ke změně postoje, ale spíše ke smutku nad osudem jejího přítele. Změna nastala, až když měla možnost poznat partnera svého přítele a způsob, jakým funguje jejich vztah – tedy když zjistila, že homosexuální vztah se od toho heterosexuálního žádným výrazným způsobem neliší.

### **Názor na LGBT pochody**

V souvislosti s postoji respondentů/respondentek k homosexualitě je potřeba uvést, že několik z nich vyjádřilo negativní názor na LGBT pochody, tedy konkrétně na projevy výstřednosti a exhibice, které jsou s některými průvody spjaté.

***Alena:** (...)... třeba já i souhlasím, když některým těm žákům připadají i divné ty jejich průvody, kdy oni chodí tak jako poodhalení a tak dále. Jo... přece každý homosexuál není člověk, který rád exhibuje... a některý tyhle projevy jsou prostě projevy exhibicionismu. A exhibicionista může být heterosexuální, homosexuální, bisexuální, asexuální, prostě to je jedno... Ale když tomu dáte nálepkou, že exhibice a homosexualita je jedno a totéž, tak to je v podstatě degradace ostatních homosexuálů, o kterých v podstatě ani nevíte, že jsou třeba homosexuální. Prostě to nepotřebují nějakým takovýmhle způsobem ventilovat... Jo já mám na tohleto morální hranici, že mně se nelíbí, ani když chodí polonahý heterosexuál, mě to prostě připadá, že člověk by se mohl oblíknout, jo. Jo a tím pádem tadytyhle zveličování tý homosexuální sexuality mně připadá, že je naprosto nechutný, takže přiznám se, že to se mi nelíbí...*

Alena zastává k LGBT pochodům jednoznačně odmítavý postoj, neboť vnímá „exhibicionistické“ projevy, které jsou pro tyto průvody charakteristické, jako znevažování celé GL komunity. Z jejího vyjádření vyplývá, že někteří homosexuální jedinci mají potřebu

exhibovat, kterou pak uplatňují v rámci pochodů za práva gayů a leseb, zatímco ostatní homosexuální jedinci tuto potřebu nemají, nicméně je jim společností připisována, což v konečném důsledku vede k negativnímu vnímání celé GL komunity. Alena se domnívá, že hlavním smyslem exhibice v rámci těchto průvodů je „zveličování“ homosexuality, což jí prostřednictvím tohoto způsobu připadá nejen nevhodné, ale podle jejích slov přímo nechutné. Podobný názor o nevhodnosti LGBT průvodů vyjádřila i Jitka.

**Jitka:** (...) ... ohledně těch pochodů v Praze a takovýho toho jakoby... Že jo, dřív to bylo tabu a dneska, a to nejsem jako prudérní člověk, ale myslím si, že dneska se až moc jakoby... zviditelňuje to, že i když je to... Jako je to sexuální téma, mělo by to zůstat v takový tý intimní sféře, jo. Že jako pochodovat obnaženej na veřejnosti mi zas nepřijde až tak vhodný.

Na tomto místě bych se chtěla blíže vyjádřit k možnému významu exhibice při pořádání takovýchto akcí. Exhibice v rámci LGBT pochodů má svůj význam, a neměla by být vnímána pouze jako potřeba některých homosexuálních jedinců se předvést. Jako vhodný příklad, na němž lze demonstrovat podstatu exhibice, o níž Alena a Jitka mluvily, lze uvést každoročně pořádaný pražský LGBT festival Prague Pride, který vystihuje pestrost, veselost a barevnost. Účelem Prague Pride není snaha o aktivní vstup do politické sféry, jedná se o čistě kulturní, společenskou a zábavnou akci. Organizátoři průvodu považují za hlavní cíle této události: prosazování respektu k lidem bez ohledu na jejich sexuální/genderovou identitu a zvýšení povědomí veřejnosti o LGBT komunitě (Císař, Vráblíková, 2012). Průvod tedy nemá být vyjádřením nespokojenosti, nýbrž je pořádán ve znamení sdílené radosti a sounáležitosti. Typické jsou různé převleky, masky, hudba a tanec, což mohou někteří lidé zřejmě považovat za nevkusný způsob exhibice, která ale v tomto případě plní svůj účel: zviditelnění LGBT komunity.

O něco pozitivnější názor, než jaký měla Alena s Jitkou, v souvislosti s LGBT průvody, vyjádřil Vašek. Ten sice uvedl, že nechápe smysl těchto akcí, ovšem oproti předchozím respondentkám, mu nijak nevadí, resp. ho tyto akce zřejmě spíše nezajímají.

**Vašek:** Jestliže prostě oni..., homosexuálové jako tady udělaj průvod, tady po pražským centru (...)... Já to sice taky moc nechápu, proč se procházej, ale prostě tak nějak mi to nevadí...

#### 5.4.4. Osobní postoj vyučujících k (domněle) homosexuálním žákům a žákyním

V této kapitole se budu blíže věnovat tomu, jak vyučující přistupují k (domněle) homosexuálním žákům a žákyním, což je výrazně ovlivněno zkušeností, kterou s těmito jedinci doposud mají.

##### Možnost rozpoznání homosexuality

Nejprve se zaměříme na to, zda a případně podle jakých charakteristik či projevů se vyučující domnívají, že mohou v třídním kolektivu rozpoznat homosexuálního žáka/žákyni. V této otázce se respondenti/respondentky názorově rozcházel. Několik vyučujících například tvrdilo, že homosexualita je u některých jedinců patrná v podstatě od pohledu.

**Vašek:** (...) *Já jsem měl pár kluků ve třídě, který... na kterých to bylo vyloženě vidět... Na někom to nepoznáte, někdo je prostě zženštělej jakože od přírody, že jo.*

**Oldřiška:** (...) *Nebo je prostě ve třídě kluk, kterej je jasnej jo, to se pozná a ty děti to taky poznaj (...)*

Vašek i Oldřiška v průběhu rozhovoru následně upřesnili svá tvrzení a specifikovali, že důležitý vliv na to, zda je u žáka/žákyně možné rozpoznat homosexuální orientaci má věk, a že určité konkrétní projevy jsou u jedinců pozorovatelné až s nástupem dospívání.

**Vašek:** (...) *Asi se to projeví až v tý pubertě... Teda u toho jednoho (chlapce), tam už to bylo vidět asi dřív, ale já nevím, asi až v tý pubertě, kdy prostě ty hormony začnou šílet... (...)*

**Oldřiška:** *Jak jsem říkala, někdy je ta odlišnost jasná na první pohled..., ale spíš se projeví až později, až když to dítě poznáváte a až když je starší. Tady jsme to poznávali až jako ta osmička, devítka... Střední školy, tam už jo, tam už je to vyhraněný jo, ale na tý základní ze začátku se to vůbec neprojevuje... To už fakt musí bejt výrazný... Dokonce jsme se hodněkrát i zpětně dovídali, že kluk teď žije s přítelem, a tady by mě nenapadlo, že to je chlapeček, kterej teda má tohleto zaměření...*

Na odpovědi Oldřišky je opět znatelná tendence vyhýbat se označením, jako je „gay“, „homosexuální“, „homosexualita“ (viz. předchozí kapitola). Na místo toho používá výrazy jako „tohleto zaměření“ nebo „odlišnost“.

Někteří aktéři/aktérky se domnívají, že homosexualitu lze u žáků/žákyní rozpoznat, ale až s odstupem času, na základě určitých informací a vyzorovaných projevů.

**Petra:** *Myslím si, že až na základě informací. Na první pohled to v tom našem prostředí, tam kde se pohybují, patrné není.*

Někteří vyučující (Alena, Ivana, Veronika) naopak zcela odmítají, že by bylo možné homosexualitu určit na základě nějakých vnějších projevů či charakteristik konkrétního žáka/žákyně.

**Ivana:** *Tohle prostě... v podstatě je něco, co nelze vždy úplně tipnout očima, viz, jak jsem mluvila o tom svém bejvalém žákovi... Nepoznala jsem to na něm, až když mi to bylo řečený, nepoznala... (...) ... to si myslím, že tady tohleto se nedá odhalit jen tak. Rozhodně netroufla bych si kohokoliv ze svých žáků označit, jakože jo... Tohle bych si jednoznačně netroufla vůbec.*

**Alena:** *Ale vůbec bych si netroufla říct, jestli to děvče má inklinaci k homosexualitě, nebo ten chlapec... Nedokážu takhle říct. Já bych se vůbec netroufla tvářit, jakože podle vzhledu poznám u člověka, jak je orientovaný...*

Z uvedených ukázek je patrné, že vyučující své odpovědi vyvozují ze svých zkušeností s konkrétními žáky a žákyněmi. Pokud mají zkušenost s homosexuálními žáky/žákyněmi, o nichž se na základě určitých viditelných projevů mohli domnívat, že jsou homosexuální, generalizují tuto zkušenost na jedince s podobnými projevy, na základě čehož se domnívají, že lze homosexualitu takto rozpoznat. Naopak aktéři/aktérky mající zkušenosti s homosexuálními žáky/žákyněmi, kteří se v rámci třídního kolektivu nijak neodlišovali od ostatních heterosexuálních jedinců, tvrdí, že není možné homosexualitu rozpoznat podle konkrétních charakteristik (např. vzhled) nebo vnějších projevů (např. zájmy). Pozitivní ovšem je, že ačkoliv se vyučující přikláněli k jednomu či k druhému názoru, často vzápětí zdůraznili, že je to velice individuální a není úplně možné takováto tvrzení zobecnit.

**Soňa:** Asi jak u koho... U někoho mě to přijde dost viditelné třeba... ne úplně na první pohled, ale poměrně záhy. A někdy bych to ani vůbec neřekla, že... že tomu tak je... No a pak jsou některý, kde si myslím, že to tak je, a ono to není (smích) ... (...)

Aktéři/aktérky také několikrát uvedli, že pro rozpoznání homosexuálního jedince v kolektivu je také potřeba určitá vnímavost, nejde tedy jen o projevy a charakteristiky daného jedince, ale i o jistou schopnost ostatních být vůči těmto „náznakům“ vnímavý.

**Marie:** Já myslím, že to spolužáci poznají až po čase, a ne všichni... To není hned na první pohled jasný.... Že to chce takový jako trošku... takovou sociální inteligenci a trošku jako ten cit.

**Vašek:** A ono taky záleží, jak je kdo vnímavej, že jo. Ty děti jsou na tohle zase docela vnímaví. Přijde mě no, že to u těch holek není možná tak viditelný, ale nevím... To nechci to mít jako stereotyp... To je pro mě tak.ávvý, že jo. A když jsem to poznal i já, tak už jako oni určitě taky.

### **Rozdílné vnímání mužské a ženské homosexuality**

Někteří vyučující se dokonce snažili zhodnotit, jak mají ze svého pohledu tuto „vnímavost“ rozvinutou, tedy zda oni sami dokáží homosexualitu u konkrétních jedinců na základě určitých projevů a informací rozpoznat. V této souvislosti někteří vyučující (Soňa, Oldřiška) uváděli, že je pro ně snazší rozpoznat homosexualitu u chlapců než u dívek.

**Soňa:** Ale přijde mě, že většinou to ňák asi člověk trošku vycítí, ale teda... já bych řekla, že spíš já to vycítím u toho muže, než u té ženy... Tam to teda... s tím mám problém... jde mě těžko, no... Nebo jako to nepoznám. (...) Přijde mě no, že to u těch holek není možná tak viditelný, ale nevím... To nechci to mít jako stereotyp... To je pro mě tak.

**Oldřiška:** (...) Jako samozřejmě, jsou to pubertáči jo, jako samozřejmě vám projde pod rukama řada chlapečků, u kterých jasně vidíte... Holčičky, tam to není tak jasný... tam se třeba dovíte až post, že ona má přítelkyni, ale u těch chlapečků je to většinou dost vidět v té osmičce.

Soňa s Oldřiškou se tedy domnívají, že u chlapců/mužů je homosexualita obecně snáze rozpoznatelná než u dívek/žen. Toto rozdílné vnímání mužské a ženské homosexuality má, jak bylo uvedeno v teoretické části práce, původ v genderovém řádu, v rámci něhož je mužům přisuzována významnější úloha než ženám, a mužská homosexualita je tak pro společnost vnímaná jako více ohrožující než ženská. Z tohoto důvodu je mužská homosexualita více zviditelňována, zatímco ženská homosexualita se spíše bagatelizuje. Společnost také v důsledku toho rozdílným způsobem hodnotí, jaké projevy chlapců/mužů a jaké projevy dívek/žen jsou již považovány za homosexuální chování (Smetáčková, Braun, 2009). O rozdílech mezi dívčím a chlapeckým homosexuálním chováním se souhlasně vyjádřili i někteří vyučující (Jitka, Vašek) z výzkumného souboru.

***Jitka:** Já si myslím, že u těch holek je to jiný... Oni ty holky taky hodně přehrávají, takže pro ty kluky... Holky když se prostě si sedějí na klíně a češou si vlasy a pusinkují se... Pro ty kluky si myslím, že to je, pro ten kolektiv spíš jako vzrušující... Že to je něco jakoby nového spíš, než že by tohleto odsuzovali, jo. Protože to vidím, že i ty děvčata, co se tak jakoby prezentují, vodějí se za ruce, objímají se... Vidím to denně na chodbách, ale jsem přesvědčená, že tam není žádný jakoby homosexuální podtext. Jo, že to je jen takový jako pubertální chování, bejt něčím zajímavějším, výjimečnějším, ale i pokud, by teda došlo k tomu, že třeba někdy ta lesbička tam bude, tak si myslím, že by z toho byl o hodně menší problém než s těma klukama. Že by to tak jako ani ten kolektiv nevnímali, jako u těch chlapců.*

Jitka popsala projevy fyzické blízkosti, s nimiž se setkává u žákyní ve škole. Jak sama uvádí, ani ona, ani třídní kolektiv tyto projevy u dívek nevnímá jako homosexuální, ačkoliv u chlapců by už z výše zmíněných důvodů za homosexuální rozhodně považovány byly. Z Jitčina výroku je tedy patrná jak bagatelizace dívčí homosexuality (tím, že tvrdí, že projevy homosexuálního chování u dívek jsou pouze důsledkem snahy „být něčím výjimečnou“ a nepřipouští, že by v některých případech mohly být projevem skutečné homosexuální lásky), tak i její erotizace (jelikož uvádí, že homosexuální chování dívek je pro chlapecký kolektiv vzrušující). Nakonec také uvádí, že homosexualita dívek bude třídním kolektivem pravděpodobně vnímaná jako méně problematická, než homosexualita chlapců, což lze opět vysvětlit povahou genderového řádu. Podobně o dívčím homosexuálním chování smýšlí Vašek.

***Vašek:** (...) Já si totiž myslím, že ta hranice tam je jinde u těch holek... To si neumím představit kluky, že by se chytli za ruku a šli..., to si neumím představit. Ty holky naprosto běžně, že jo, přijdou ráno do školy a objímaj se, jakoby se tejdén neviděly, jo... Oni by rádi prostě se asi někoho dotkly, a nemaj koho, tak prostě asi ta kamarádka to taky takhle vidí...(…) ale oni to prostě takhle maj, no. U kluků jsem to v životě neviděl a u holek vždycky. Tam je to prostě ta hranice asi trošku někde jinde... Ale tam je to jako pořád. Ale ono je to pak jako přejde, většinou.*

Vašek rovněž popisuje dívčí projevy fyzické blízkosti, s nimiž se ve škole setkává a které si u chlapců nedovede představit. I on tyto projevy bagatelizuje a nepřipouští možnost výskytu dívčí homosexuality. Důvodem, že se dospívající dívky takto projevují, je podle Vaška jejich potřeba intimity, kterou nemají s kým sdílet. Takové tvrzení působí poněkud ponižujícím dojmem, jakoby tím Vašek naznačoval, že dívky, které jsou v tomto věku odmítány chlapci, nemají jinou možnost, než se sbližovat s ostatními dívkami. Navíc považuje podobné chování za dočasné, jelikož se domnívá, že to dívky „přejde“.

### **Popisované charakteristiky a projevy (domněle) homosexuálních žáků/žákyní**

Nyní bych se chtěla blíže zaměřit na konkrétní charakteristiky a projevy žáků/žákyní, jež vyučující popisovali na základě svých zkušeností s homosexuálními jedinci v třídním kolektivu nebo s jedinci, o nichž se na základě těchto charakteristik a projevů domnívali, že jsou homosexuální.

Nejprve je vhodné dát tuto oblast do souvislosti s názorem vyučujících na to, zda je možné homosexualitu u konkrétních jedinců nějakým způsobem rozpoznat (viz. předchozí část textu). Bez ohledu na to, jak respondenti/respondentky na tuto otázku odpovídali (zda uvedli, že homosexualitu je nebo není možné na základě nějakých charakteristik či vnějších projevů rozpoznat), v podstatě všichni následně popsali některé, podle nich „typické“ charakteristiky homosexuálních jedinců.

Popisované charakteristiky se lišily u (domněle)<sup>14</sup> homosexuálních dívek a u (domněle) homosexuálních chlapců, z celkového pohledu je však lze rozdělit do 4 základních oblastí: 1) osobnostní charakteristiky, 2) vnější projevy, 3) sociální vztahy a 4) zájmy.

---

<sup>14</sup> V této části práce rozlišuji mezi označením „homosexuální žák/žákyně“ a „(domněle) homosexuální žák/žákyně“. „Homosexuální žák/žákyně“ je jedinec, který svou homosexualitu projevil veřejně. Jako (domněle) homosexuální žáky/žákyně označuji jedince, o nichž se vyučující ve výzkumném souboru na základě určitých charakteristik a projevů domnívají, že jsou homosexuální. Tito žáci/žákyně tedy mohou být skutečně homosexuální, nebo se může jednat o genderově atypické jedince, kteří jsou za homosexuální pouze považováni.



Nejprve se zaměříme na konkrétní charakteristiky, naplňující uvedené kategorie u (domněle) homosexuálních chlapců.

- 1) V rámci kategorie osobnostních charakteristik byly nejčastěji popisovány stereotypně femininní charakteristiky jako například citlivost, něžnost, křehkost, plachost, stydlivost či preciznost. Obecně vyučující hovořili o odlišném chování, gestikulaci a způsobu vyjadřování, někdy přímo o „dívčím projevu“ či „zženštělém chování“ (domněle) homosexuálních žáků. Někteří vyučující uvedli, že u těchto jedinců nezaznamenávají „pubertální“ projevy, které jinak považují za typické pro dospívající chlapce (např. co se týče jejich provokativního chování vůči dívkám).
- 2) Z hlediska vnějších projevů se podle respondentů/respondentek u (domněle) homosexuálních žáků často vyskytuje: odlišný způsob oblékání a péče o vzhled. Někteří vyučující se ovšem vymezovali vůči asociování homosexuality s metrosexuálními projevy.

**Alena:** *Je pravda, že někteří hoši hodně dbají o svůj vzhled a já si vůbec nemyslím, že to nějak až tak souvisí s jejich sexualitou, možná spíš s narcismem? Jo, že to vlastně, jak se říká, ... není homosexuál, ale metrosexuál...*

Někteří aktéři/aktérky dokonce zmínili natolik konkrétní vnější charakteristiky (domněle) homosexuálních jedinců jako je například drobná postava nebo vyšší hlas.

- 3) Co se týče sociálních vztahů, vyučující nejčastěji uváděli, že (domněle) homosexuální žáci se v třídním kolektivu přátelí s dívkami, neboť si s nimi nejlépe rozumí.
- 4) Pro (domněle) homosexuální chlapce je podle vyučujících také charakteristický zájem o módu. O kolektivní sporty a podobné, takzvané „chlapecké“ aktivity se - dle jejich názoru, tito chlapci nezajímají.

Pro ilustraci většiny výše zmíněných kategorií uvádím tvrzení paní Oldřišky.

**Oldřiška:** *Ty kluci, ty se obklopujou holkama, a ty jim neubližujou v tomhle tom, protože ty kluci jsou přínosný – protože třeba toho ví hodně o módě, řekněme... Jo, nebo jsou takový jako něžný, mají ten dívčí projev, ten měkkej... Nejsou to takový ty roztlemený chlapečkové, neplácají holky po zadku a nemají dvojsmyslný kecý jo, to tyhle ty kluci nemají.*

Popis (domněle) homosexuálních dívek, který respondenti/respondentky uváděli, byl o něco méně podrobný a obsáhlý, než popisované charakteristiky a projevy (domněle) homosexuálních chlapců.

- 1) Z hlediska osobnostních charakteristik popisovali vyučující (domněle) homosexuální dívky převážně prostřednictvím charakteristik, které bývají stereotypně spojovány s maskulinitou. Jednalo se o charakteristiky jako: síla, samostatnost, dynamičnost nebo sebedůvěra. Někteří vyučující uváděli shrnující (a zároveň více stereotypní) popis těchto dívek – charakterizovali je například jako „mužatky“, „drsňačky“ nebo zkrátka uváděli, že mají „chlapecký projev“.
- 2) Co se týče vnějších, viditelných projevů, respondenti/respondentky uváděli, že (domněle) homosexuální dívky se od ostatních dívek odlišují především odlišným stylem oblékání, který se spíše podobá chlapeckému stylu, nebo například stříhem vlasů.
- 3) Stejně jako si podle vyučujících (domněle) homosexuální chlapci rozumí v třídním kolektivu více s dívkami, rozumí si také (domněle) homosexuální dívky spíše s chlapci, a ve třídě s nimi mají lepší vztahy než se svými spolužačkami. Tento názor však zazněl jen ojediněle, většinou se respondenti/respondentky o oblasti sociálních vztahů u těchto dívek nezmiňovali.
- 4) Podle vyučujících je pro (domněle) homosexuální dívky také charakteristická záliba v kolektivních sportech a sportech, které jsou obecně považovány spíše za „mužské“.

Pro ilustraci uvedených kategorií opět uvádím konkrétní výroky Soni a Romany, z nichž je patrné nakolik vyučující považují u (domněle) homosexuálních dívek za charakteristické maskulinní (obecněji můžeme nazvat jako genderově atypické) projevy.

**Soňa:** (...) Nebo zas třeba ty holky jsou takový jako mužatky, že jo... (...)

**Romana:** (...) No, to jako bývají takový ty chlapecký typy... Jednu si pamatuju jednou, že tady byla jedna holčina, a nevím, jestli byla nebo ne, ale byl to ten typ jako, že klučičí oblečení, krátký vlasy... I ta chůze tam byla taková spíš trošku muskulaturnější. Tak jenom tak jako na první pohled.

Jak jsem již naznačila, vyučující se při popisu (domněle) homosexuálních jedinců zaměřovali především na (domněle) homosexuální chlapce. Ačkoliv jsem se ptala na „žáky a žákyně“, většina z nich začala automaticky hovořit o chlapcích, a o dívkách se buď zmínili velmi stručně, nebo vůbec, proto bylo potřeba se na charakteristiky (domněle) homosexuálních dívek konkrétně doptávat. Tuto skutečnost lze opět vysvětlit tím, že mužská homosexualita je z podstaty genderového řádu více zviditelňovaná (Smetáčková, Braun, 2009), a proto si vyučující všímají projevů, které by podle nich mohly svědčit o odlišné homosexuální orientaci, více u chlapců, než u dívek.

### **Homosexuální žáci/žákyně, genderově atypičtí žáci/žákyně**

Jak je na první pohled zřejmé, vyučující při popisu (domněle) homosexuálních jedinců uváděli převážně charakteristiky a projevy, které jsou pro jedince daného pohlaví genderově atypické. Takto odlišné charakteristiky a projevy se, v případě chlapců i dívek, obecně týkaly chování, vzhledu, zájmů a vztahů s vrstevníky, jež svou povahou v menší či větší míře neodpovídají genderové roli. Lze tedy shrnout, že respondenti/respondentky z velké části považují jedince, kteří se nějakým způsobem vymykají svým genderovým rolím a neodpovídají tak představám „správných dívek/žen“ či „správných chlapců/mužů“, za homosexuální. Na druhou stranu někteří vyučující zmiňovali, že projevy, které popisují, se objevují jen u některých homosexuálních jedinců a zdůrazňovali, že charakteristiky a projevy homosexuálních jedinců jsou stejně individuální, různorodé a osobité, jako u jedinců heterosexuálních. Příkladem může být tvrzení Marie.

***Marie:** No mají trochu jiné postoje – jinak se chovají kluci, jinak se chovají holky, ale ono to je strašně individuální jo. Někteří ty kluci... jsou takový jako precizní, občas se to projevuje tím... Dbají o sebe, zajímají se o módu, ale je to strašně individuální, jo. A u těch holek se mi spíš stávalo, že jsou dynamický, hodně sebevědomý, samostatný.... Ale jako to se nedá určit jako nějaký speciální znak jako... Ale jako stává se mi třeba, že mám ten pocit, a ten se mi pak třeba potvrdí. (...) Ale jako ty, co jsme tu měli, tak se takhle projevovali, ale zas to nemusí být jako jasný měřítko... Znáám i lidi, kteří jsou homosexuálně zaměřený a projevují se jinak, no.*

Z výroku Marie lze soudit, že se vyhýbá genderově stereotypnímu způsobu uvažování. Ačkoliv uvádí některé genderově atypické charakteristiky homosexuálních dívek a chlapců,

vzápětí zdůrazňuje individualitu těchto jedinců a snaží se tím vyhýbat přílišné stereotypizaci. Z poslední věty je patrné, že při úvahách vychází ze svých zkušeností, a jelikož má pravděpodobně zkušenosti s homosexuálními jedinci, kteří se zároveň projevují genderově atypicky, stejně tak jako s homosexuálními jedinci, kteří nevybočují ze své genderové role, nepřirazuje genderově atypické charakteristiky všem homosexuálním jedincům.

Ze svých zkušeností vycházela i většina ostatních vyučujících ve výzkumném souboru. Několikrát se stalo, že respondent/respondentka popsali jednoho konkrétního homosexuálního žáka/žákyni, který/á se projevoval/a genderově atypicky, a tuto svou zkušenost zároveň generalizovali na všechny homosexuální jedince, jelikož postrádali zkušenost s homosexuálními jedinci, kteří se takto neprojevují, v důsledku čehož se dopouštěli stereotypního uvažování. Tento přístup demonstruje tvrzení Oldřišky.

***Oldřiška:** (...) ...takže ty kluci většinou se obklopujou holkama, oni se s nima baví o módě, oni znaj všechny módní značky... Třeba jsme tady měli kluka, on šel na módní návrhářství, ten byl tutovej a přitom znal všechny módní značky a on si s těma holkama kreslil ty kostýmy... a ty kluci ho tak brali... nehrál fotbal teda samozřejmě s nima, třeba.*

Na tomto místě považuji za důležité uvést, že když vyučující popisovali (domněle) homosexuální žáky a žákyně, nebyli na to explicitně dotázáni, resp. otázka, která jim byla položena, se týkala charakteristik žáků/žákyní, kteří by mohli být ohroženi homofobním obtěžováním nebo šikanou, nikoliv charakteristik homosexuálních žáků/žákyní.<sup>15</sup> V této souvislosti však většina vyučujících hovořila výhradně o homosexuálních jedincích a o rozpoznatelných projevech, které by mohly s jejich odlišnou sexuální orientací souviset. Tito vyučující tedy předpokládají, že homofobní obtěžování a šikana se týkají pouze homosexuálních žáků/žákyní, kteří se projevují genderově atypicky, ačkoliv velká část respondentů/respondentek zdůrazňovala, že ne všichni homosexuální jedinci se takto projevují.

Jak ovšem bylo uvedeno v teoretické části práce, existuje i druhá forma homofobie, která je namířena vůči jedincům, kteří se odlišují svým vzhledem a chováním od představ o „správných dívkách/ženách“ a „správných chlapcích/mužích“, a proto jsou za homosexuální

---

<sup>15</sup> Otázka byla formulována nejčastěji následujícím způsobem: „*Jak byste charakterizoval/a žáky/žákyně, kteří by mohli být, na základě určitých charakteristik, ohroženi homofobním obtěžováním nebo šikanou? Např. jak tito žáci nebo žákyně vypadají? Jak se oblékají? Jaké mají zájmy?*“

považování. Tito jedinci tedy mohou čelit homofobní šikaně, a to aniž by byli homosexuální (Smetáčková, Braun, 2009: 19). Vědomí této skutečnosti je důležité, neboť svědčí o tom, zda si vyučující uvědomují, vůči kterým jedincům může být homofobní šikana namířena, resp. kteří žáci/žákyně mohou být homofobní šikanou ohroženi. O této možnosti však hovořili pouze někteří vyučující (např. Alena, Soňa).

***Alena:** (...) Když bych se já sama měla zamyslet nad tím celým problémem, tak opravdu souhlasím s řadou těch psychologů, kteří vlastně tvrdí, že v každém tom člověku je určitá míra toho ženského a určitá míra toho mužského principu. A je pravda, že i u chlapce, který je silně heterosexuální, se může ten ženský princip projevovat – může být silně emotivní ten chlapec nebo něco podobného. A to fakt už narážím na gender stereotypy, kdy fakt máme pocit, že pokud ten kluk není nákej jako drsňák a tak dál, tak je to vlastně tak trošku skrytá holka. (...)*

Alena tedy připouští, že jedinci, kteří se projevují genderově nestereotypně, mohou být heterosexuální, ačkoliv společností jsou tyto projevy převážně chápány jako projevy homosexuality.

***Soňa:** Ted' jenom, že já to budu říkat z pohledu u těch kluků, jak to vidím – takové jako zženštilé chování, ale... není pravda, že takový člověk, že je stoprocentně homosexuál. Ono už stačí, když ten chlapec má vysoký hlas... Nebo zas třeba ty holky jsou takový jako mužatky, že jo... Takže... ale... ale nemusí to vůbec platit, jo. To samý, jako nedá se říct, že třeba to je drobněj malej kluk, protože znám chlapy homosexuály, který teda vypadali jak krakonošové, že jo (smích), a vůbec tam jako nebyly ty jemný rysy... Ale jako určitě tím budou ohrožený právě takový jako ty..., co pozdě mutuje, že jo, takže má takový vyšší, vysoký hlas..., určitá taková gestikulace, způsob oblíkání, způsob vyjadřování, že jo. Tak to si myslím, může být... pak někdy příčinou...*

Soňa ve svém výroku shrnuje obě výše diskutované možnosti. Jednak uvádí, že ne každý genderově atypický jedinec je zároveň homosexuální, a rovněž si uvědomuje, že ne každý homosexuální jedinec se musí projevovat genderově atypicky. Homofobní šikanou jsou však z jejího pohledu ohroženi především jedinci, kteří se projevují genderově atypicky, a to bez ohledu na jejich sexuální orientaci.

#### **5.4.5. Žákovské postoje k (domněle) homosexuálním jedincům v třídním kolektivu**

V této kapitole se blíže zaměřím na postoje žáků/žákyní k homosexuálním a (domněle) homosexuálním jedincům v třídním kolektivu tak, jak je vnímají aktéři/aktérky výzkumu. Jedná se tedy o vnímané nebo předpokládané postoje žáků/žákyní, které vyučující vysuzují z různých zkušeností s homosexuálními žáky/žákyněmi, kteří prošli v rámci třídního kolektivu coming outem, nebo s genderově atypickými žáky/žákyněmi, kteří byli ostatními ve třídě za homosexuální považováni. Než se však konkrétně zaměřím na postoje studujících k těmto jedincům, je potřeba rozvést některé podstatné úvahy vyučujících, související s danou oblastí – např. jak vyučující vnímají postoje žáků/žákyní k homosexualitě obecně (a jak se tyto postoje následně projevují v setkání s konkrétními homosexuálními jedinci v třídním kolektivu), dále jaké zdroje tyto postoje žáků/žákyní přímo formují (v této souvislosti se především zaměřím na osobně vnímanou možnost vyučujících a školského systému obecně tyto postoje ovlivnit, případně změnit) a jakými faktory jsou tyto postoje dále ovlivněny. Vnímané postoje žáků/žákyní k (domněle) homosexuálním jedincům v třídním kolektivu budou následně popsány v souvislosti s některými konkrétními zkušenostmi vyučujících s těmito žáky/žákyněmi.

#### **Vnímané postoje žáků/žákyní k homosexualitě**

Většina aktérů/aktérek výzkumu se domnívá, že homosexualita je současnou společností z celkového hlediska akceptována, a to především mladými lidmi. Vyučující často zmiňovali, že v rámci postojů k homosexualitě došlo k určitému generačnímu posunu, resp. že dnes už je úplně jiná situace, než bývala před lety, kdy byla homosexualita v podstatě tabuizována a většinovou společností odsuzována.

***Oldřiška:** (...) to si myslím, že to je generačně už jako, že ty děti už to tak berou prostě, že to je jako běžný, že se nad tím nepohoršují, jako generace předtím a předtím.*

***Alena:** (...) Protože je pravda, že vám - vaší generaci už to musí připadat jako něco přirozeného, pro moji generaci ne, protože to bylo téma jakoby uzavřené, dost často tabuizované. A já vítám, já vítám to, že ta tabu, která tady v té společnosti třeba byla, se odstraňují postupně... Takže po téhle stránce cítím jakoby posun... a je to i u těch žáků.*

Jak ukazují tvrzení Oldřišky a Aleny, ale i většiny dalších respondentů/respondentek, vyučující se domnívají, že jejich žáci a žákyně nezastávají homofobní postoje, nýbrž že homosexualitu akceptují, a to už jen proto, že jsou mladší generace. Samozřejmost, s níž vyučující předpokládají pozitivní postoje mladých lidí k homosexualitě, demonstruje Alenin výrok, že této generaci už to „musí připadat jako něco přirozeného“.

Oproti dřívějším generacím zajisté došlo k výraznému zlepšení vnímání homosexuality ve společnosti, o čemž svědčí například to, že v minulosti byla homosexualita považována za nemoc nebo to, že ještě před několika desítkami let byla dokonce trestným činem. Někteří starší vyučující ve výzkumném souboru zřejmě ještě prožili dobu (nebo její doznívání), kdy byla homosexualita společností takto vnímána a je tedy pochopitelné, že právě ve srovnání s dřívějšími názory, jim současné postoje k homosexualitě připadají velmi pozitivní. Ačkoliv mnohé z těchto negativních názorů jsou dnes již překonány, i v současné společnosti stále přetrvává velké množství předsudků týkajících se homosexuálních lidí (Smetáčková, Braun, 2009).

Převážná část vyučujících tak zřejmě z uvedených důvodů může podléhat dojmu, že pokud je současná situace ve srovnání s předchozí dobou výrazně pozitivnější, není už potřeba se zaměřovat na její další zlepšení.

Co se týče konkrétního popisu žákovských postojů k homosexualitě, respondenti/respondentky často zmiňovali „bezproblémovost“, s níž žáci/žákyně homosexualitu vnímají. Někteří vyučující (např. Romana, Jitka, Soňa) hovořili tedy spíše o tom, že studující nemají negativní postoje, že homosexualitu nevnímají jako nějaký „problém“ nebo že „proti takovým lidem nic nemají“. To ovšem neznamená, že jsou jejich postoje k homosexualitě a zejména ke konkrétním homosexuálním spolužákům/spolužačkám automaticky pozitivní.

***Jitka:** (...) A jako myslím si, že i Česká republika je velice tolerantní, liberální, takže oni to neřešej jako něco... Nebo nesetkala jsem se s tím, že by to řešil někdo jako něco nepřístojného nebo nevhodného.*

Jitka tedy zdůrazňuje absenci negativních postojů k homosexualitě u svých žáků/žákyní, (když uvádí, že studující homosexualitu nijak neodsuzují), současně ovšem neuvádí, jaký konkrétní postoj tedy zaujímají.

Z toho, že žáci/žákyně explicitně neprojevují negativní postoje k homosexualitě nelze usuzovat na jejich pozitivní postoje. V následujících kapitolách však bude uvedeno a blíže analyzováno, že právě absenci negativních projevů souvisejících s homofobií u studujících mnozí vyučující ztotožňují s pozitivními postoji, což se jeví jako problematické z hlediska vnímání rizika a nutnosti prevence homofobie. Pokud vyučující automaticky předpokládají, že jsou postoje žáků/žákyní k homosexualitě a homosexuálním lidem pozitivní, nevidí žádné možné riziko v podobě homofobních předsudků, a tudíž jim ani nepřipadá důležité, aby se případným problémům souvisejících s homofobií předcházelo.

Jiné respondentky (Petra, Alena) popisovaly žákovský postoj k homosexualitě jako „tolerantní“.

***Petra:** (...) Nicméně, jak už jsem říkala, zrovna ta homosexualita je u nás na škole přijímaná, tolerovaná...*

Z odpovědí některých vyučujících bylo zřejmé, že toleranci považují dokonce za ideální postoj, jenž by žáci/žákyně měli k homosexualitě a homosexuálním jedincům zastávat. Vyučující například uváděli, že primárně preventivní programy by měly žáky a žákyně vést k toleranci. Tolerance však neznamena bezpodmínečně pozitivní přijetí, neboť odkazuje k určité ochotě přijímat či snášet něco spíše nepříjemného, něco vůči čemu má jedinec určité výhrady.

Alena o žákovských postojích k homosexualitě hovořila více podrobně a konkrétně než ostatní respondenti/respondentky. Na tomto místě bych chtěla uvést některé její postřehy, které získala v průběhu výuky, kdy studující v rámci společenskovedního semináře společně diskutovali na téma homosexualita. Alena uvedla, že u většiny studujících vnímala v souvislosti s homosexualitou jistou netečnost.

***Alena:** (...) Většinou to vnímali – měla jsem pocit, že k tomu zaujímají takový trochu lhostejný postoj, ve smyslu, ať to má kdo chce, jaké chce, vždyť je to jedno. Jo, že spíš je obtěžují některé projevy, jako některé ty průvody a podobně, jo, tak to jim připadá, že je to až takové, ať z toho tolik nedělaj. Jo... a že třeba mě to připadá jako: „A vždyť je to snad jedno, a proč bych to měl řešit?“ (...)*

„Lhostejnost“, kterou podle Aleny zaujímají studující k homosexualitě, může být v podstatě velmi pozitivním postojem. Odkazuje totiž k tomu, že žáci/žákyně se vůbec



nezajímají o to, jakou má kdo sexuální orientaci, protože to pro ně pravděpodobně není nijak důležité, resp. sexualita je pro ně při posuzování druhých lidí irelevantní. Alena ovšem dodává, že studující neuznávají různé LGBT průvody (stejně tak jako někteří vyučující, viz. předchozí kapitoly), jelikož jim připadá zbytečné (či nevhodné), aby se homosexuální jedinci (tímto způsobem) vymezovali vůči heterosexuálním jedincům, když by vlastně nemělo být vůbec důležité, zda je někdo homosexuální či heterosexuální.

O této kontradikci významu LGBT průvodů pojednává např. Bourdieu ve své knize *Nadvláda mužů* (2000). Bourdieu se domnívá, že gay a lesbická hnutí usilující o změnu vnímání vlastní kategorie k lepšímu, tím v podstatě přijímají svou odlišnost, která je sociálně vykonstruována a je jim vnucena symbolickým řádem (hovoří o tzv. symbolickém násilí). Homosexuální jedinci by však měli usilovat o to, aby rozlišování na „heterosexuální“ a „homosexuální“ zcela ztratilo na sociálním významu (Bourdieu, 2000). Ze stejného důvodu tak možná připadá těmto studujícím, kteří jsou lhostejní vůči dělení lidí na heterosexuální a homosexuální, podstata LGBT pochodů poněkud nesmyslná.

Z psychologického hlediska se však pro konkrétní jedince, kteří prochází procesem přijímání své homosexuality, jeví jako nezbytné, aby své sexualitě v rámci identity přisoudili velmi vysoký význam. Jedinec je v této fázi coming outu hrdý na to, že je gay nebo lesba a může to také velmi otevřeně prezentovat. Jedná se však o přechodnou fázi na cestě k ucelené identitě. Pro toto období bývá právě charakteristický hněv na sociální nespravedlnost a snaha o zrovnoprávnění LGBT komunity s heterosexuálními jedinci (Červenková, 2002).

V souvislosti s „lhostejným“ postojem studujících, který Alena popsala, je potřeba uvést, že se jednalo o studující vyšších ročníků gymnázia, u nichž jsou obecně předpokládány pozitivnější postoje k homosexualitě, než u žáků/žákyní základních škol. Jak Alena uvedla, i ona sama u svých žáků/žákyní předpokládá pozitivní postoje k homosexualitě. O to více ji překvapilo, když se u dvou žáků setkala s otevřeným homofobním postojem, který do určité míry souvisel s tím, že tito jedinci nebyli o homosexualitě a její přirozené podstatě dostatečně informováni.

*Alena: (...) Já jsem měla představu – a to je právě ono, že člověk má nějakou představu, že jsou ty děcka mnohem více poučené, jo, že mají informace, že vědí. A tady jsem cítila, že pořád tam mají nějakou představu, že se jedná o nemoc, že to je léčitelné, že je to mimo normu, to znamená tím pádem, že je to něco, co se dá zařadit třeba jako jakákoliv porucha*

*nebo nějaká jiná nemoc, a že se to dá nějakým způsobem řešit, léčit. Tak to, že se tam ten názor objevil, nebylo častý, jo, bylo to ojedinělý, ale byl tam, jo. (...) Jednalo se o dva chlapce... Dva chlapce, co k tomu zaujímali takovýhle postoj a důkaz, jako důkaz pro ně, což jim pak bylo vyvráceno – že to není v živočišné říši, že se to neobjevuje, což jim teda ostatní vyvrátili, že se to objevuje. Takže to jim bylo vyvráceno. (...)*

Nízká informovanost těchto chlapců může, a nemusí svědčit o nedostatečném rozsahu sexuální výchovy na škole. Jednalo se totiž jen o dva jedince z celého kolektivu, jež tento negativní postoj zastávali, zatímco ostatní ve třídě s nimi nesouhlasili a snažili se jim tento názor vyvrátit, tj. většinový postoj k homosexualitě byl v dané třídě spíše pozitivní. Na druhou stranu, Alena v průběhu rozhovoru tvrdila, že o homosexualitě v rámci výuky z vlastní iniciativy nehovoří, jelikož se domnívá, že na vyšším stupni gymnázia je to už zbytečné, a tématu se věnuje jen v případě, že na něj v rámci výuky narazí, nebo že jej iniciují sami studující (jako v případě výše popsané diskuze o homosexualitě). Jak ovšem ukazuje uvedený příklad, dokonce ani u studentů/studentek předmaturitních ročníků nelze automaticky předpokládat, že jsou o homosexualitě (a jiných tématech týkajících se sexuální výchovy) věcně a dostatečně informováni, a že mají k homosexualitě pozitivní postoje, protože se u nich vyučující dosud nesetkala s žádnými projevy nasvědčujícími o homofobních postojích.

### **Zdroje tvorby postojů k homosexualitě**

V této části práce se blíže zaměřím na to, jaké zdroje konkrétně formují postoje žáků/žákyní k homosexualitě. Respondenti/respondentky se v názorech na tuto oblast ve velké míře shodovali.

Nejvýznamnější úlohu z hlediska utváření postojů k homosexualitě má podle většiny vyučujících rodina.

**Petra:** *Rodina – to si myslím, že hraje asi největší roli z jakého prostředí, kdo pochází. A jestli tatínek nenávidí homosexuály, tak syn na tom asi myslím v určitém věku nebude o moc líp, protože tam hraje velkou roli přejímání těch vzorů... (...)*

**Soňa:** *(...) To bych řekla, to není otázkou školy ani tak, prostě to je nastavením z té rodiny... Jestliže někdo doma bude mluvit hanlivě, ať už teda o lidech s jinou sexuální*

*orientací nebo o jiných národech, tak prostě to dítě... automaticky to, nebo většinou to přijme a pro něj to bude norma, jo. (...)*

Jak ukazují výroky Petry, Soni (a většiny ostatních aktérů/aktérek výzkumu), vyučující se domnívají, že pro utváření postojů dětí k homosexualitě jsou určující postoje jejich rodičů k této oblasti, neboť děti tyto postoje přejímají. Většina vyučujících považuje tyto přejaté postoje za velmi rezistentní vůči působení dalších faktorů, a domnívají se, že je obtížné je změnit. Někteří vyučující se ovšem domnívají, že působení rodiny na postoje dětí může být vlivem různých faktorů omezeno. Vašek se například domnívá, že u dospívajících jedinců dochází k výraznému poklesu vlivu rodiny.

**Vašek:** (...) ...když to ta rodina nějak neformuje, ale to je otázka, co ta rodina zmůže ve finále, u toho pubertáka, jo. Oni maj ty modly jinde, že jo. A když ta rodina selže, když je to dítě menší, tak pak je to všechno marný.

Ivana se zase domnívá, že klesající vliv rodiny je záležitostí celé současné společnosti, jelikož rodiče už dnes s dětmi tolik nemluví, a nesnaží se působit na postoje svých dětí obecně, natož na postoje k (homo)sexualitě (problematika sexuální výchovy v rodině byla již podrobně popsána výše).

**Ivana:** No a ty rodiny mi přijde, že sehrávají čím dál tím menší roli, protože jako mi přijde, že právě těch rodičů, který se staraj o to myšlení těch dětí, o to jejich chování, je čím dál méně... Že jim jako splňují ty jejich potřeby, materiální potřeby..., ale o tom, aby si třeba večer sedli a popovídali o tom, tak to je strašně málo. Natož aby rozebírali důležité otázky...

Značný vliv na utváření postojů k homosexualitě má podle většiny respondentů/respondentek také vrstevnická skupina a média (především internet, s čímž souvisí výrazný vliv sociálních sítí, jako je facebook apod.). V souvislosti s médii uváděli vyučující poměrně rozdílné názory na to, zda spíše přispívají k pozitivnímu či negativnímu vnímání homosexuality a homosexuálních lidí.

**Soňa:** Tak koneckonců i dneska... ta média, tomu i ve své podstatě dělají trošku reklamu, jakoby si myslím i celkem pozitivní, že řada lidí, známých to otevřeně prostě přizná, že jo...

*A oni vědí, že to jsou... já nevím, ať je to sportovec výbornej, náký umělci, spisovatelé, že jo, herci...*

Soňa se například domnívá, že média přispívají k pozitivnímu vnímání homosexuality, jelikož často prezentují různé slavné osobnosti, které jsou homosexuální, a přispívají tak k vytváření obrazu homosexuality jako normality.

*Jitka: (...) ..., protože samozřejmě, když se dívaj (děti) nebo díváme se na nákej, já nevím, film, nebo oni sami se dívaj nebo se o něčem bavěj, tak vždycky jako ten vztah jako homosexuální je zprofanovanej na to, že jako jsou ty muži zženštělí, a že to je jako vtipný... A že to je vlastně směšný, že by se tomu smáli...*

Jitka naproti tomu zmiňuje zkreslené zobrazování homosexuality v některých filmech a televizních pořadech, což může být rizikové z hlediska vytváření či prohlubování homofobních postojů. Především nevhodné jí připadá spojování homosexuality a genderově atypického chování či projevů, které působí zesměšňujícím dojmem. Tento mediální obraz homosexuality pak samozřejmě může u žáků/žákyní, kteří často sledují televizi, přispívat ke stereotypnímu vnímání homosexuálních lidí a vytváření předsudků vůči nim.

Podobný názor zastává i Alena, která o problematice médií a zobrazování homosexuality hodně hovořila.

*Alena: (...) ... protože dneska opravdu... když se podívám na naše studenty – řada lidí se k té homosexualitě otevřeně hlásí, takže by i uvítali, když by ve filmu, nebo právě třeba v seriálu viděli vlastně vzor svého života... Protože oni je i tak vnímaj, oni je i tak vnímaj tyhle tyhle..., to, čím nás krmí všechny ty média. V okamžiku, kdy vlastně máte – že jo, dneska už běžně – nějakého herce, zpěváka, který se k tomu otevřeně hlásí a není to..., neexhibuje. (...)*

Alena se domnívá, že v médiích zcela absentuje zobrazení homosexuality jako normy. Problematické je podle ní to, že homosexualita je v médiích prezentována jako určitý způsob exhibice a výstřednosti, a že gayové a lesby jsou zobrazováni podle stereotypních představ, které neodpovídají skutečnosti, což pak dospívajícím jedincům znemožňuje se identifikovat se svými vzory.

Spíše ojediněle vyučující dále uváděli, že na postoje dětí k homosexualitě mají vliv jejich aktuální idolové a lidé, kteří jsou jim z různých důvodů vzorem, a k dané tematice se určitým způsobem vyjadřují, ať už v pozitivním či negativním smyslu.

O možnosti působení školy na postoje dětí se bez přímého dotazu zmínily jen dvě učitelky z výzkumného souboru – Alena a Romana.

**Romana:** (...) *Tou společností myslím samozřejmě i kamarády i školu jako takovou, jó to taky samozřejmě, jak se k tomu staví ta škola. Jestli to je tabu, o kterém se nemluví nebo ano, ...* (...)

### **Osobně vnímaná možnost ovlivnit postoje žáků/žákyní**

Jak jsem již zmínila v předchozí části textu, z hlediska utváření postojů k homosexualitě se zaměřím především na to, jak vyučující vnímají možnost ze své pozice ovlivňovat postoje žáků/žákyní k homosexualitě. Kromě Aleny a Romany se respondenti/respondentky o formování postojů vlivem vyučujících a školy obecně vůbec nezminili, což svědčí o tom, že možnost působení na postoje žáků/žákyní v rámci výuky vnímají (ve srovnání s ostatními uváděnými zdroji) jako minimální.

Omezenou možnost školy působit na postoje žáků/žákyní k homosexualitě potvrdily i konkrétní odpovědi respondentů/respondentek, poté co byli na rozsah vlivu školy přímo dotázáni.

**Soňa:** *No tak jako... určitě nějaký vliv ano, ale... jako je to jeden z těch střípků, který se k tomu přidává...* (...)

Značná část vyučujících se při hodnocení vlivu školy na postoje žáků/žákyní automaticky uchýlila k porovnání vlivu školy a rodiny, zřejmě právě proto, aby demonstrovali, nakolik je vliv školy omezený.

**Alena:** (...) *Myslím si, že i kdyby ta škola vytvářela takový ten obraz toho naprostého přijetí a je to v pořádku a tak dál a tak dál, ale rodina, zejména ta nejbližší rodina, ta důležitá pro to dítě, že jo, máma, táta nebo i ty další osoby hodně těsné – babičky, dědečkové, ale i sestřenice, bratřenci maj strašně silný vliv, takže kdyby tam to nebylo akceptované, tak i kdyby to v té škole bylo vytvářené, jakože je to v pořádku, tak to nestačí, to nestačí. Ta rodina*

*je klíčová... (...) Škola to může spíš jako podpořit, nebo to může přitížit... Radikálně něco změnit to rozhodně nemůže vůbec nic, to je zkrslená představa.*

**Oldřiška:** (...) Škola vychovává, dělá, co může teda a vzdělává v těch základních oblastech, který jsou, a pak v těch rozšiřujících, čili škola jako taková, se o tom může zmínit... Ale já neposunu vysvětlení rodiny, protože ta máma s tím tátou mají větší váhu, než nějaká blbá učitelka na základní škole jo... (...)

Vyučující se tedy domnívají, že škola sice může na postoje žáků/žákyní určitým způsobem působit, ale v konečném důsledku je rozhodující vliv rodiny. Jak zdůrazňují Alena, a Oldřiška, škola podle nich a většiny respondentů/respondentek nedokáže změnit postoj, který má jedinec přejatý z rodiny. Oldřiška například soudí, že je to dáno tím, že rodiče jsou pro děti větší autoritou, než učitelé/učitelky, a proto je jejich postoj k homosexualitě směřodátný. Tento názor je ovšem do jisté míry v rozporu s tím, co vyučující tvrdily o postojích dnešních dětí a dospívajících jedinců, kteří mají k homosexualitě pozitivnější a výrazně více tolerantní postoj, než předchozí generace. Kdyby ovšem děti pouze přejímaly postoje od svých rodičů, tedy od předchozí generace, nebylo by možné tvrdit, že jsou jejich postoje pozitivnější.

Někteří vyučující zmiňovali, že škola může na žákovské postoje působit zejména v případech, kdy se dětem v rodině nedostává žádných informací, jelikož rodiče téma sexuality převážně tabuizují.

A jakým konkrétním způsobem může škola na postoje žáků/žákyní působit? Většina respondentů/respondentek si pod „vlivem školy“ nepředstavuje školský systém obecně (např. možnost vlivu skrze metodiku), nýbrž se domnívají, že jde spíše o konkrétní vyučující, kteří mohou žákovské postoje k homosexualitě nějakým způsobem ovlivnit.

**Alena:** Ale obecně škola, jako ve smyslu – nějaké metodické pokyny nebo příručky, takhle obecně se to říct nedá, je to hodně závislé na osobnosti konkrétního učitele, který může, může, ale musí být už dopředu u těch dětí autoritou. Takže tak...

**Vašek:** No určitě je tam velká úloha toho učitele. Jako ani tak ne škola jako instituce, ale spíš kdo před těma dětma stojí, že jo. (...)

V této souvislosti jmenovali vyučující některé faktory, které jsou pro možnost působení daného učitele/učitelky na postoje studujících rozhodující. Důležitým faktorem je podle některých respondentů/respondentek (Petra, Vašek) věk žáků/žákyní.

**Petra:** (...) *Je pravda, že jsem na 8 letém gymplu, něco jinýho je to v 6. třídě, něco jinýho je maturant... Ten maturant, když už je starší, tak si nemyslím, že ten učitel má tak obrovskou sílu a moc. Něco jinýho je to u těch mladších dětí, tam by tu roli mohl mít, zvlášť kdyby ho děti adorovaly nebo zas naopak nenáviděly. (...)*

Petra se tedy domnívá, že na postoje mladších žáků/žákyní může mít vyučující mnohem větší vliv, než na postoje starších žáků/žákyní. Zároveň zmiňuje další významný faktor, o němž hovořili i mnozí další vyučující, a to vztah mezi učitelem/učitelkou a žáky/žákyněmi, přičemž je samozřejmě důležité, aby byl tento vztah pozitivní a ze strany studujících založený na určité úctě a respektu vůči vyučujícím.

**Romana:** (...) *No... záleží právě, jaký vztah má ten žák k tomu učiteli. Jestli to bude, podle mě, kladný vztah, tak si myslím, že pakliže si ten žák toho učitele váží, tak nějakým způsobem bude akceptovat i to, co mu ten učitel říká. Pakliže ne, tak mu to bude asi stejně ukradený. Řekne si, že je blbá, blbej... (...)*

V této souvislosti hraje pochopitelně podstatnou roli osobnost daného učitele/učitelky, jak také mnozí vyučující uváděli. Zdůrazňovali především autoritu, charisma a určitou sílu osobnosti, kterou by měl daný učitel/učitelka disponovat.

**Soňa:** *To si myslím, že může, protože když třeba to bude... a teď teda, ať je to učitel, učitelka – říkám učitel, jo, ať je to ten nebo ten, bude prostě nějaký jako dominantní a svým způsobem jakoby inspirativní pro ty žáky, nebo prostě budou ho brát a bude mít takovýhle názory... (...), tak samozřejmě to může v někom nechat nějaký stopy...*

Je ovšem důležité rozlišovat mezi možnostmi pozitivního a negativního působení na postoje žáků/žákyní k homosexualitě. Nejprve bych se chtěla blíže zaměřit na konkrétní aspekty pozitivního vlivu vyučujících na žákovské postoje k homosexualitě, o nichž respondenti/respondentky dále hovořili. Kromě již zmíněného pozitivního vztahu mezi vyučujícím a žáky/žákyněmi a charismatické osobnosti učitele/učitelky, zmiňovali někteří

aktéři/aktérky také důležitost otevřeného a přímého vyjadřování svých (pozitivních) názorů a postojů k dané problematice.

**Veronika:** (...) *To znamená, že když se vyskytne učitel, který podporuje nějaký názor a říká ho zcela jasně a... otevřeně, a navíc to je třeba člověk charismatický, kterého ty žáci berou, tak to na nich určitě zanechává různé následky. (...)*

Veronika rovněž zmínila, že je zásadní, aby učitel/učitelka tyto pozitivní postoje skutečně zastával, resp. aby své názory vyjadřoval upřímně.

**Veronika:** *Podle mě děti jsou strašně senzitivní na to, když učitel říká něco a myslí si něco jiného. Takže odhadnou, jaký ten učitel má názor... (...)*

Dále je podle některých respondentů/respondentek (např. Soňa) důležité, aby byl výklad na dané téma otevřený, ale přitom odborný. Zároveň je podle vyučujících (Romana, Veronika) vhodné, aby dal učitel/učitelka v průběhu výkladu na takovéto téma prostor k diskuzi mezi žáky/žákyněmi, a sám v rámci této diskuze působil spíše jako rovnocenný partner/partnerka v komunikaci. Navíc to vyučujícímu umožní zjistit, jaké postoje k dané tematice vlastně žáci/žákyně zaujímají, a následně na tyto postoje působit vhodnou argumentací (názorným příkladem může být výše uvedená diskuze o homosexualitě mezi studující, kterou popsala Alena).

**Romana:** (...) *Že jako učitel... učitel tím, že si o tom třeba popovídají, a i v té skupině uslyší třeba názor i ostatních dětí. Když dá ten prostor ten učitel těm dětem, tak si myslím, že nějakým způsobem může ovlivnit i pozitivně.*

Značná část vyučujících se tedy domnívá, že učitelé/učitelky mohou žákovské postoje alespoň částečně změnit k lepšímu, nebo při nejmenším žákům/žákyním k této změně poskytnout odpovídající náhled na danou tematiku.

Téměř všichni aktéři/aktérky výzkumu zároveň připouští, že učitelé/učitelky mohou žákovské postoje k homosexualitě ovlivnit také negativně, tj. mohou je zhoršit, případně homofobní postoje více prohloubit. Někteří respondenti/respondentky (např. Marie) možnost negativního vlivu vyučujících na žákovské postoje dokonce zdůrazňovali oproti možnosti tyto postoje zlepšit. Obecně se aktéři/aktérky vyjadřovali o možnosti, zhoršení žákovských postojů



působením vyučujících s větší jistotou, než o možnosti jejich zlepšení, o níž se vyjadřovali často skepticky (viz srovnání vlivu školy a vlivu rodiny) nebo s častými výhradami.

Z hlediska negativního působení vyučujících na žákovské postoje uváděli respondenti/respondentky různé rizikové faktory. Pochopitelně nejrizikovější je, pokud daný učitel/učitelka sám zastává homofobní postoje.

***Alena:** (...) protože pokud ten učitel je autorita pro to dítě a je zároveň sám homofobní, tak bude samozřejmě tomu dítěti tuhle hodnotu předávat. Takže stejným způsobem, ale ne v tom pozitivním, ale v tom negativním smyslu. A i on je nějak vychován, i jeho někdo formoval. (...) ... ty hodnoty, postoje ty souvisí s výchovou a s našimi vzory, které jsme my měli a které my nějakým způsobem akceptujeme, neakceptujeme, nebo zčásti a někdy potom to dál posouváme. (...)*

Alena se tedy domnívá, že pokud vyučující zastává homofobní postoje, je to proto, že on sám byl takto vychován, tedy že tyto postoje opět přejal od svých rodičů, stejně jako se vyučující domnívají, že žáci/žákyně přejímají postoje od svých rodičů, a proto je obtížné na ně dále působit.

Někteří vyučující (Oldřiška, Jitka) si myslí, že homofobní postoje by mohli s větší pravděpodobností zastávat starší učitelé/učitelky nebo učitelé/učitelky, kteří jsou věřící.

***Jitka:** (...) Možná kdyby narazili na někdyho... třeba učitele ze starší generace, s kterým by otevřeli tohle téma, že by s tím mohl být problém, ale myslím si, že takovej kantor spíš by to někdy uzavřel s tím, že se má obrátit na učitele, kterej k tomu je oprávněn, třeba na učitele sexuální výchovy, protože si zas myslím, že ti učitelé jsou natolik vzdělaní, že i kdyby měli opačný názor na to, na tuhle tematiku, že asi by to neventilovali před žákama... Můj názor, ale nejsem schopná na to odpovědět stoprocentně, (...) Já jsem se s tím nesetkala, ale myslím si, že by se to asi nedělo. Že když by měl nějaký negativní názor, že by spíš asi odkázal, buď to na rodiče, jako: „Na to se zeptej doma“ nebo „Na to máte biologii nebo sexuální výchovu“, že by to spíš asi neřešil, než že by podporoval přímo nějaký tyhle názory.*

Jitka tedy uvádí, že i kdyby vyučující homofobní postoje zastávali, zřejmě by je před žáky/žákyněmi otevřeně neprezentovali, ale spíš by je při případném dotazu odkázali na jiné zdroje, kde si mohou informace zjistit. Nicméně se domnívám, že i tímto přístupem by vyučující mohl na postoje žáků/žákyní k probírané tematice působit negativně, jelikož by tím

v podstatě dal najevo, že o daném tématu hovořit nechce nebo nedokáže, resp. by tabuizací daného tématu implicitně vyjádřil, že zaujímá k homosexualitě odmítavý postoj.

Někteří vyučující také zmiňovali, že učitel/učitelka může postoje žáků/žákyní zhoršit z důvodů nedostatečné či chybné informovanosti o daném tématu, nebo zkrátka takovým způsobem, aniž by si toho byl sám vědom.

**Soňa:** *No určitě... Možná i někdy nevědomky, protože jsme taky jenom lidé a to třeba si člověk někdy ani neuvedomí... Něco plácne a vůbec to tak nemyslí, že jo... Ale nemělo by se to dít...*

Romana dokonce vyjádřila určitou obavu s dětmi probírat kontroverzní témata, právě aby nevědomě neřekla něco nevhodného, co by pak mohlo postoje žáků/žákyní negativně ovlivnit. Takovýto přístup je zřejmě výrazem toho, že si Romana není svým postojem k danému tématu jistá.

**Romana:** *(...) Já se do toho radši moc nepouštím s dětma, protože ten člověk nikdy neví, na co narazí a sám v tom nemá jasno, takže... takže si myslím, že může no. Že ať ten člověk chce nebo nechce, tak se člověk do toho vždycky trošku jako vtáhne, nechá vtáhnout a pak si jako neuvedomí, že ho ty děti jako poslouchaj.*

Jak sama uvádí, do problematických témat (znamenala např. aktuální situaci uprchlické krize) se z důvodů nejistoty raději „nepouští“, což opět vede k problematice tabuizace určitých témat.

A jakými konkrétními způsoby mohou učitelé/učitelky (byť třeba nevědomě) postoje žáků/žákyní k homosexualitě zhoršit? Kromě již zmíněného otevřeného prezentování svých homofobních postojů či tabuizací témat týkajících se homosexuality, zmiňovali vyučující rizikovost různých vtipů o určitých skupinách osob (v případě homofobie tedy o homosexuálních lidech).

**Romana:** *(...) Nebo občas i, co si budeme nalhávat, já si myslím, že i spousta dospělých dělá ty fórky. Jó, že vtipy na homosexualitu, taky vtipy na cikány, Romy - když nahráváme (smích). Takže jako na všechny tadyty problémy tak... Zase abysme nebyli pokrytci, jo. Každěj se tomu zasmějeme a občas někdo něco řekne, že si myslím, že i takovým způsobem může nevědomky přispět.*

Romana tedy uvádí, že se s vtipy o homosexuálních lidech často setkává (u dospělých lidí), a proto se domnívá, že by podobné vtipy mohly v průběhu výuky (třeba ve snaze odlehčit atmosféru) zaznít i od učitelů/učitelek, což by zajisté nebylo vhodné. Jak ovšem Romana dodává, i ona sama se podobným vtipům občas zasměje. V této souvislosti mi připadá nevhodné a potencionálně rizikové ze strany vyučujících takovéto vtipy nejen přednášet, ale také dávat najevo, že se jimi baví, v případě, že takový vtip ve třídě zazní, například od nějakého žáka či žákyně. Ačkoliv v některých situacích může mít humor i pozitivní význam a může pomoci k odstraňování nejistoty a tabu v souvislosti s různými tématy. Je však důležité rozlišovat, kdy je vhodné humor za tímto účelem použít, a kdy to může být spojené s nějakým rizikem.

S tím souvisí další způsob negativního působení vyučujících na žákovské postoje k homosexualitě – poukazování na odlišnosti určitých žáků/žákyní ve třídním kolektivu ze strany vyučujících. Zvláště nebezpečné jsou z pohledu respondentů/respondentek různé ponižující a zesměšňující poznámky ze strany vyučujících vůči žákům/žákyním, kteří se nějakým způsobem odlišují od ostatních chlapců a dívek ve třídě (jsou například genderově atypičtí).

**Marie:** *Případně pokud by začal – což se bojím, to snad ne – k tomu snad nedochází, že by se někomu začal jako... na něho zaměřovat v té třídě, nějak na něho poukazovat... Tak to by byl hrozný malér...*

Z celkového hlediska ovšem vyučující vnímají možnost svého působení na žákovské postoje jako poměrně omezenou. Nejčastěji zmiňovanými důvody byly především časové možnosti. Několik respondentů/respondentek uvedlo, že v rámci výuky zkrátka nemají čas více působit na postoje žáků/žákyní (např. prostřednictvím diskuzí s žáky/žákyněmi) k homosexualitě. Příkladem může být tvrzení Oldřišky, která jako další omezující faktor uvádí vysoký počet žáků/žákyní ve třídě.

**Oldřiška:** *Pak je to teda i o charakteru, ale to je výchova, to my můžeme formovat, (...), ale ne když mám 30 dětí ve třídě a ne když jsem tam pětáctyřicet minut, jo.*

Jiní vyučující diskutovali o rostoucích požadavcích, které jsou na školský systém a učitele/učitelky v současné době kladeny v souvislosti se zvýšenou kontrolou, které škola jako instituce rovněž čím dál více podléhá.

*Ivana: No takže samozřejmě, že se to ovlivnit dá, ale mám pocit, že ty učitelé maj čím dál víc svázaný ruce. Že na jednu stranu ta společnost by po nich chtěla, aby dělali zázraky a na druhou stranu, že je to nesmírně svazuje, co můžou říct, co nesmějí říct, co můžou označit, co ne...*

Některým vyučujícím tedy připadá, že jsou na ně na jedné straně kladeny vyšší nároky, ale na straně druhé mají, jak popisuje Ivana, „svázané ruce“ v tom, o čem a jakým způsobem mohou žákům/žákyním přednášet. Z hlediska homofobie by mohly být příkladem různé rodičovské iniciativy, které jsou proti výuce sexuální výchovy na školách.

Domnívám se, že názor o omezených možnostech působení vyučujících může do jisté míry vyplývat z toho, že respondenti/respondentky si pod pojmem „ovlivnit postoj“ představují nutnost dlouhodobého a časově náročného působení ve formě obsáhlých přednášek a diskuzí. A naopak si plně neuvědomují, že na postoje žáků/žákyní k homosexualitě mohou působit i vcelku nepatrnými gesty a svými přirozenými projevy v průběhu výuky, i mimo ní (např. tím, že dají najevo svůj odmítavý postoj vůči homofobním vtipům a nadávkám, které u žáků/žákyní zaslechnou, nebo když v kontextu probíraného tématu vhodně zmíní téma homosexuality apod.).

### **Faktory ovlivňující pozitivní postoje k homosexualitě**

V této podkapitole bych se chtěla blíže zaměřit na konkrétní faktory, které podle aktérů/aktérek výzkumu přispívají k pozitivním postojům k homosexualitě. Vyučující v této souvislosti popsali mnoho různých faktorů, které se na základě jejich zkušenosti ukázaly jako významné, nebo se domnívají, že by z hlediska pozitivních postojů k homosexualitě určitý vliv mít mohly.

Někteří vyučující (Petra, Marie, Vašek) se domnívají, že k pozitivnímu postoji k homosexualitě významně přispívá osobní znalost homosexuálních jedinců, přičemž je důležité mít s těmito jedinci pozitivní zkušenost.

**Marie:** *Pokud se s někým takhle orientovaným už setkají a mají s tím nějakou pozitivní zkušenost, pak samozřejmě ten člověk je daleko tolerantnější v jakýmkoliv dalším životě, no.*

Petra, která zastává stejný názor, vychází ze své vlastní zkušenosti. Uvedla, že homofobie se na škole, kde působí, určitě nevyskytuje, nýbrž že žáci/žákyně mají v této oblasti velmi pozitivní postoje. Jedním z významných důvodů je podle ní přítomnost homosexuálních vyučujících v učitelském sboru.

**Petra:** *(...) ... i u nás na škole, když to spočítám za posledních 5 let třeba, tak přibylo asi 6 homosexuálů v řadách mých kolegů, takže přímo někteří se k tomu hlásí otevřeně, u některých je to patrné, ale coming out neproběhl, takže u nás na škole je tohle normální... V několika třídách jsou třídní učitelé homosexuálové, žáci o tom vědí a nemají s tím problém... Zrovna tahleta oblast si myslím, že je otevřeně probíraná u nás na škole. (...) ... nikdy jsem se nesetkala jako s nějakým nařčením někoho, i protože právě ti učitelé homosexuálové jsou lidi velmi vzdělaní ve svém oboru, a velmi respektovaní, takže tady je to pak jedno, jestli je homosexuál nebo ne.*

Situace, kterou popisuje Petra je z hlediska prevence homofobie mezi žáky/žákyněmi velice pozitivní. To, že jsou někteří učitelé ve škole homosexuální a dokáží o tom se žáky/žákyněmi otevřeně mluvit, a navíc jak Petra uvádí, jsou dobrými kantory, mají se žáky/žákyněmi pozitivní vztah a studující je respektují, zajisté ovlivňuje žákovské postoje k homosexualitě pozitivním způsobem. V takovém případě to může mít i větší efekt, než když znají žáci/žákyně homosexuálního jedince ze své vrstevnické skupiny.

Dalším faktorem, který by podle některých respondentů/respondentek mohl souviset s pozitivnějšími postoji k homosexualitě je určitý pocit vlastní vnímané odlišnosti.

**Petra:** *(...) Protože ta škola je zaměřená na specifické děti, každý přijde s nějakým už svým zaměřením, problémkem a i protože je to gymnázium, tak si myslím, že ty děti jsou tak nějak otevřené vůči všemu... (...) A taky, že oni vnímají od malička, že jsou jiní, že jo, tím pádem ta jinakost v nich prostě nepředstavuje nějaký problém.*

Petra vyučuje na gymnáziu, které je určené pro mimořádně nadané děti. Jak sama uvádí, tito žáci/žákyně se od ostatních dětí určitým způsobem odlišují a jsou si své jinakosti vědomi. Petra se tedy domnívá, že z tohoto důvodu jsou tito žáci/žákyně daleko více tolerantní

k různým odlišnostem, ať už se týkají sexuální orientace nebo jiných oblastí. Podobný názor uvedl také Vašek, který se domnívá, že i jakákoliv zprostředkovaná zkušenost s odlišností vede u žáků/žákyní k obecně lepšímu postoji k jiné sexuální orientaci či různým jiným odlišnostem.

**Vašek:** *No já si myslím, že je to téma zkušenostma.... Jako když jsou ty děcka zvyklí na... v podstatě jako nějaký odlišnosti mezi sebou, tak už to pak neřešej.*

Vašek působí na základní škole, kde se zaměřují na výuku žáků a žákyní s poruchami učení. Zdejší žáci/žákyně tak mají pravděpodobně každodenní zkušenost s jistou formou odlišnosti, která se podle Vaška může ve formě vyšší tolerance přenášet i do dalších oblastí.

Domnívám se, že zkušenosti žáků/žákyní, které popsali Petra a Vašek, mohou skutečně určitým způsobem ovlivňovat jejich pozitivnější postoje k homosexualitě. Oba vyučující uvedli, že s homofobií ve školním prostředí nemají žádnou zkušenost a že (domněle) homosexuální jedinci jsou v třídních kolektivech naopak většinou pozitivně přijímáni. Je ale důležité zdůraznit, že na žákovské postoje má vliv celá řada (některých již výše uvedených) faktorů. Nelze také s jistotou předpokládat, že pokud si vyučující homofobie mezi žáky/žákyněmi nevšimli, že se mezi nimi nevyskytuje vůbec. Navíc Petra později v průběhu rozhovoru uvedla, že ačkoliv s homofobní šikanou žádné zkušenosti nemá, jiné typy šikany se u nich na škole objevují.

**Petra:** *Nicméně pro mě je fakt těžký si představit tu situaci právě s tou homosexualitou. Jak už jsem říkala, tak to naše prostředí je specifický, tam se odehrávají konflikty na jiných úrovních. Jiné formy šikany to samozřejmě... to se tam děje. Ale právě šikana tady tím směrem, toho si opravdu teda nejsem vědoma...(...) Pokud je někdo slaboučkej, tak si na něm najdou cokoli, od brýlí, přes bed'ary, přes blbý hadry, přes špatnej mobil, přes jinej tón barvy pleti... Ted' jsem tam měla takovej případ, že se smáli klukovi, že je zrzek jo...*

Jak dokazuje výše uvedené tvrzení, studující na škole, kde Petra působí, nejsou vůči odlišnostem nijak tolerantní, což je naprosto v rozporu s tím, že by zdejší žáci/žákyně zastávali pozitivnější postoje k homosexualitě z důvodu, že jsou díky pocitu své vlastní vnímané jinakosti obecně více tolerantní vůči různým odlišnostem. Pokud tito studující zastávají pozitivnější postoje k homosexualitě, mohlo by to být spíše z důvodů přítomnosti

homosexuálních učitelů (viz výše), kteří o své odlišné sexuální orientaci s žáky/žákyněmi otevřeně hovoří.

Několik vyučujících se také domnívá, že postoje k homosexualitě souvisí s inteligencí, resp. ti vyučující se domnívají, že jejich žáci/žákyně nezastávají homofobní postoje, protože jsou inteligentní. Tento názor se objevoval především u vyučujících z víceletých gymnázií (Alena, Marie, Soňa).

***Marie:** Já si myslím, že je to daný inteligencí těch dětí, jo. A tím jak je nastaveno tady to sociální citění a ta komunikace s těmi dětmi i z hlediska jako vztahů k vyučujícím... A že pokud třeba dojde i k nějakým sociálně diskriminačním situacím, tak je to poměrně rychle potlačeno a uvedeno jako na správnou míru... Takže možná je to tím.... Nebo k tomu možná dochází a já jsem to nepostřehla...*

Marie kromě inteligence studujících popisuje další důležité faktory, které podle ní souvisí s pozitivním postojem žáků/žákyní k homosexualitě a homosexuálním jedincům. Zdůrazňuje především otevřenost komunikace mezi studujícími a vyučujícími a také včasný zásah vyučujících na různé problémové situace, které by s homofobií mohly souviset (o významu okamžitého zásahu na homofobní projevy budou pojednávat následující kapitoly).

Někteří vyučující ovšem odmítají, že by postoje k homosexualitě mohly nějakým způsobem souviset s inteligencí daného jedince.

***Oldřiška:** (...) Já jsem měla kolegyni, která měla dva syny, a jeden z nich byl homosexuál. Učitelka - byla to nesmírně vzdělaná paní, vzdělanej manžel, prostě obrovsky intelektově výborná rodina, a když ten kluk pak přiznal doma, že je homosexuál, tak s ním deset let nemluvili. Jo, čili ho úplně odřízli a deset let s ním nebyli schopný komunikovat, a pak ho po deseti letech, pomaloučku přijímali k sobě. Jo, byl to obrovskej problém – takže to není o intelektu, to je prostě o tom názoru, kterej každá má.*

V situaci, o níž Oldřiška hovoří je však důležité rozlišovat obecný postoj k homosexualitě a reakci rodičů na coming out svého potomka. Jak bylo uvedeno v teoretické části práce, pro rodiče je tento proces obzvlášť náročný, a to i v případě, že nezastávají homofobní postoje. Rodiče se musí nejen smířit s homosexuální identitou svého dítěte, ale zároveň musí také přehodnotit svá očekávání a představy o životě svého potomka (Červenková, 2002).

### **Postoje žáků/žákyní k genderově atypickým jedincům v třídním kolektivu**

Mnozí vyučující ve výzkumném souboru se domnívají, že žáci/žákyně jsou obecně velmi vnímaví vůči jakýmkoliv projevům odlišnosti, na něž různými způsoby reagují.

***Ivana:** Tak určitě mají prostě ostrší zrak a rozdíly, jakýkoliv rozdíly, že je někdo tlustej, vysokej, hubenej, drzej... Tudíž že má nějaký rysy homosexuála, vnímaj, jo. (...)*

Někteří vyučující (Ivana, Jitka, Petra) zdůrazňovali, že žáci/žákyně reagují v podstatě na každou odlišnost (zejména co se týká vzhledu a viditelných vnějších projevů daného jedince) spíše negativním způsobem, při nejmenším různými posměšky, případně může dojít k vyčleňování z třídního kolektivu či různým formám šikany.

***Jitka:** (...) Každá jinakost se nějak trestá. Prostě v tom kolektivu, když někdo bude tlustej, tak o něm budou říkat, že je váleček a budou si z něj dělat srandu a budou vtipkovat, takže to je si myslím, úplně stejná situace jako s tou sexuální orientací..., že když se prostě někdo vymyká, tak určitě k tomuhle může dojít, ... (...)*

V této souvislosti respondenti/respondentky často popisovali rizikovost genderově atypických projevů u žáků/žákyní, které mohou vést u ostatních spolužáků/spolužaček ve třídním kolektivu k různým posměškům, homofobním nadávkám či vyčleňování z kolektivu. Veronika uvedla, že se může jednat i o velmi nepatrné projevy odlišnosti, které se vymykají genderové roli.

***Veronika:** (...) Si myslím, když není něco typické pro tu skupinu, tak je to z té skupiny prostě vyhodí. A to může být maličkost. To může být třeba jako..., že kouká do mobilu přes vnitřní kameru občas, že si porovnává účes nebo něco takového. To může být úplně maličkost podle mě, včetně toho když mají kreslit, a všichni kluci si vyberou kreslit auto a oni si vyberou kreslit strom nebo jablko nebo já nevím co, hvězdičky. (...)*

Konkrétní projevy genderově atypických chlapců a dívek z pohledu vyučujících byly popsány výše. Na tomto místě bych se chtěla blíže zaměřit na to, jak žáci/žákyně na tyto projevy svých spolužáků/spolužaček reagují, neboť to do značné míry může vyjadřovat jejich postoje k homosexualitě a homosexuálním jedincům.



Několik respondentek (Romana, Ivana, Veronika) popsalo situace, kdy byli genderově atypičtí jedinci z třídního kolektivu spíše vyčleňováni.

**Romana:** *Tak to jsou buď dvě varianty. Buď jako má jednoho, dva kamarády, který mu jako vystačí nebo se baví hodně s holkama, teď to беру pořád z toho pohledu toho chlapce, anebo je odstrčený, no. (...)*

Z výroku Romany je patrné, že zaměřuje pozornost na genderově atypické chlapce, což může opět dokazovat, že na chlapce jsou z hlediska genderové role kladeny vyšší nároky na její dodržování (podobné poznatky byly již diskutovány v předchozích kapitolách). V případě, že chlapci z této role určitými projevy vybočují, okolí tyto genderově atypické projevy vnímá citlivěji, než u dívek. Romana na základě své zkušenosti vysuzuje, že pro genderově atypické chlapce v třídním kolektivu jsou typické dvě pozice – buď se zařazuje k jedincům opačného pohlaví, nebo je z kolektivu vyčleněn. Stejně varianty popsala také Ivana.

**Ivana:** *Bud' to byli dominantní a měl tendenci, ty holky, si velice dobře rozumět s klukama a ti kluci zase naopak s holkama. Jo, že měli tendenci inklinovat k té skupině toho opačného pohlaví. Anebo nebyli dominantní a byli takoví, že se jako začali uzavírat do sebe a byli takoví jako samotáři. Jo, že se prostě nezařadili vůbec nikam... (...)*

Veronika například popsala konkrétní situaci ze své třídy, kdy se několik chlapců začalo více starat o svůj vzhled (jinak se oblékali, dávali si záležet na tom, jak jsou učešní apod.), a na základě této odlišnosti čelili ze strany svých spolužáků/spolužaček homofobním nadávkám, a dokonce byli z třídního kolektivu na nějaký čas vyčleněni.

**Veronika:** *(...) ...no ale nejhorší to bylo teda loni (smích), protože tam hodně i tady těchto nadávek padalo.... A já mám teda i takovou tu..., to vždycky záleží na těch skupinách, jaké máte v té třídě, takže se tam objevovali i takové, takoví ti metrosexuálové a tadyhle jako... A dva nebo tři kluci se začali takto oblékat a snažili se jakoby... zapadat do jiné skupiny, nebo sami se tak stylizovali. No ale pravda je, že časem, asi třeba to bylo tou pubertou, z toho jakoby vyšli a teďka už se... Byli třeba oddělení chvíli, třeba dva měsíce nebo tak, a teďka už se zase včlenili jakoby do té skupiny...*

Tito chlapci se projevovali genderově atypicky, jelikož péče o zevnějšek patří spíše ke stereotypně vnímaným femininním charakteristikám, a protože se tak vymykali představě o „správných chlapcích“, kteří o svůj vzhled příliš nedbají, byli ostatními považováni za gaye a prostřednictvím homofobních nadávek i takto označováni.

Veronika v rámci porovnání popsala ještě jednu, podobnou situaci, kdy se jiný chlapec ve třídě odlišoval svým vzhledem (konkrétně stylem oblékání) od ostatních spolužáků, avšak v tomto případě na to třídní kolektiv reagoval pozitivně.

**Veronika:** (...) *No já třeba mám, jsem měla jednoho kluka – to už je úplně o něčem jiném – který se strašně toužil po tom chodit do školy v košili a v obleku, nebo jako v saku... A maminka mu jako nemohla vysvětlit, že by to bylo jako... neadekvátní vzhledem k té skupině, která tam je... A zajímavé bylo, že on tak i párkrát přišel a ty děti ho vnímaly jako strašně pozitivně, jako hlavně holky teda, že vypadá jako pěkně a tak... Takže mu to i zvedlo sebevědomí a tak, no.*

Tento chlapec se tedy také odlišoval vzhledem od svých spolužáků, ovšem na rozdíl od výše popsané situace s několika chlapci, se v tomto případě nejednalo o genderově nestandardní projevy, jelikož oblek přináleží k mužské roli, dokonce ji do určité míry i symbolizuje. Tento chlapec se tedy nevymykal své genderové roli, naopak ji oblekem zdůrazňoval, a třídní kolektiv tak na tuto formu odlišnosti reagoval pozitivně. Lze tedy spíše shrnout, že žáci/žákyně reagují primárně negativně na genderově atypické projevy, nikoliv však nutně na každý projev odlišnosti, jak někteří vyučující uváděli.

Jiní vyučující (Romana, Oldřiška, Vašek) ve výzkumném souboru popsali o něco pozitivnější zkušenosti s pozicí genderově atypických jedinců ve třídním kolektivu. Romana například popsala žákyni, která se svým vzhledem (chlapecký styl oblékání, účes) vymykala představě „správné dívky“ a celkově působila genderově atypicky.

**Romana:** (...) *Jednu si pamatuju jednou, že tady byla jedna holčina, a nevím, jestli byla nebo ne, ale byl to ten typ - jakože klučičí oblečení, krátký vlasy... I ta chuze tam byla taková spíš trošku muskulaturnější. Tak jenom tak jako na první pohled. (...) Myslím si, že se o tom mluvilo v té třídě, jestli je nebo není lesba... (...) ... myslím, že tam se o tom diskutovalo, ale ona byla docela populární ve třídě. Ona nebyla jako, že by byla odstrkovaná. Jenom že, si myslím, že to někomu občas jako, že nad tím popřemýšlí člověk, jestli tak to je. Ale jelikož byla fakt... mezi klukama byla i hodně populární a mezi holkama měla jako taky kamarádky,*

*takže to nebylo, že by ji nějak vysloveně... Ale myslím si, že se o to zajímali minimálně, ty děvka.*

Romana uvádí, že ačkoliv tato dívka působila na první pohled genderově atypicky, nebyla z třídního kolektivu nijak vyčleňována, naopak měla velmi pozitivní vztahy se svými spolužáky, a i mezi dívkami měla několik kamarádek. Na druhou stranu Romana zmiňuje, že se ve třídě diskutovalo, zda tato dívka je či není lesba, což je opět příklad na stereotypech založeného přisuzování homosexuální orientace genderově atypickým jedincům. Ačkoliv to Romana přímo neuvedla (možná proto, že si toho sama není vědoma), mohlo se ze strany spolužáků/spolužaček jednat o pomluvy, které mohou být, obzvlášť ve třídním kolektivu, nebezpečné a pro daného jedince velmi zraňující. Z tohoto pohledu tedy nemuselo být chování spolužáků/spolužaček vůči této dívce natolik pozitivní, jak se Romana domnívala.

Oldřiška rovněž popsala situaci genderově atypické dívky, o níž se kdysi domnívala, že je lesba, což se později skutečně potvrdilo, a ani tato dívka nebyla třídním kolektivem nijak vyčleňována.

**Oldřiška:** (...) *No prošla mi rukama jedna holčička, která naprosto, naprosto úplně jasně... jako tohleto bylo ložený, bylo to jasný: hrála fotbal, měla takovou chuť – prostě veškerý projev, kterej měla, byl klukovskej a je pravda, že, dneska je vdaná za přítelkyni, jo. Takže tam to bylo jasný... A to bylo na první pohled, ale všichni jí uznávali. Ona byla ve sportu, v takových těch klukovskejch disciplínách, byla dobrá a děti jí uznávali... Ne že by měla nějakou svojí velkou kamarádku tady, to jsem si nevšimla, spíš se tak jako trochu stranila... (...) A tady tuhleto prostě brali, takže ona je taková jako od rány, taková ostrá, hraje fotbal, hraje hokej – teď ty štulpný jako a tak dále... Holčičky se s ní bavily, ale že by to byla jejich nejlepší kamarádka, to taky nebyla... Nebavily se s ní o módě. Ona spíš s těma klukama tak jako, přes ten fotbal... Takže tam nebyly žádný ústrky, ona si obhájila svoje pole...*

Oldřiška ve svém vyprávění zdůrazňuje, nakolik bylo (prostřednictvím genderově nestandardních projevů) zřejmé, že je tato dívka lesba. Tento pocit může být umocněn tím, že se domnělá homosexualita dívky skutečně potvrdila. Jak bylo uvedeno v předchozích kapitolách, paní Oldřiška patří k těm vyučujícím z výzkumného souboru, kteří se domnívají, že homosexualitu lze na některých jedincích poznat v podstatě na první pohled. K tomuto názoru velmi pravděpodobně přispěla i tato zkušenost, kterou Oldřiška generalizuje na další

případy. Co se týče postavení této dívky v třídním kolektivu, Oldřiška (rovněž jako Romana) popisuje, že si tato dívka rozuměla spíše se svými spolužáky, ale ani spolužačky jí nijak nevyčleňovaly. Z uvedeného vyprávění do určité míry vyznívá, jakoby si tato dívka musela svým způsobem „vydobýt“ svou pozici v třídním kolektivu (viz. fráze Oldřišky, o tom, že si dívka „obhájila svoje pole“). V této souvislosti se jeví jako důležité třeba i to, že tato dívka vynikala v kolektivních sportech, což mohlo přispět k její lepší pozici v třídním kolektivu (zejména mezi chlapci).

Vzhledem k tomu, že výše popsané situace, související s akceptací genderově atypických jedinců v třídním kolektivu, se týkají v obou případech genderově atypických dívek, chtěla bych zde ještě pro ilustraci uvést situaci genderově atypického chlapce, který rovněž nebyl z kolektivu pro svou jinakost vyčleňován.

***Oldřiška:** (...) Třeba jsme tady měli kluka, on šel na módní návrhářství, ten byl tutovej a přitom znal všechny módní značky a on si s těma holkama kreslil ty kostýmy... a ty kluci ho tak brali... nehrál fotbal teda samozřejmě s nima, třeba. (...) Dokonce, když šel na kurz, tak s ním klidně byli... nebyli tam žádný jako, že by mu ubližovali nebo se s ním nebavili... nebo tak.*

Chlapec, kterého popisuje Oldřiška, působil svým chováním a zájmem o módu genderově atypicky, v důsledku čehož se Oldřiška opět domnívá, že byl gay. Uvádí, že tento žák měl v třídním kolektivu dobré vztahy (především s dívkami), ale ani chlapci ho nijak nevyčleňovali. Je potřeba zdůraznit, že nelze ztotožňovat skutečnost, že ostatní spolužáci/spolužačky tomuto chlapci „neubližovali“ s tím, že byl pozitivně a bez výhrady přijímán v třídním kolektivu. Mnozí vyučující ve výzkumném souboru však samotné „nevyčleňování z kolektivu“ automaticky považovali za pozitivní přijetí daného jedince ostatními spolužáky/spolužačkami.

Z celkového hlediska lze předpokládat, že genderově atypické či (domněle) homosexuální dívky budou v třídním kolektivu lépe přijímány než genderově atypičtí a (domněle) homosexuální chlapci, jelikož obecně je na chlapce vyvíjen vyšší tlak, aby působili maskulinně, a mužská homosexualita je na rozdíl od té ženské více zviditelňována a problematizována (Smetáčková, Braun, 2009). Ovšem z hlediska situací popisovaných aktéry/aktérkami výzkumu se nejevilo jako významné, zda je genderově atypický jedinec v kolektivu dívka nebo chlapec. Vyučující popsali situace, kdy byli genderově atypičtí chlapci i dívky třídním kolektivem buď přijímáni (přičemž shodně uváděli, že genderově atypický

jedinec má v rámci třídního kolektivu lepší vztahy s příslušníky opačného pohlaví), nebo naopak vyčleňování. Z tohoto hlediska je tedy spíše rozhodující povaha třídního kolektivu. Někteří vyučující (Petra, Oldřiška, Romana, Jitka) však zdůrazňovali, že rozhodující je síla osobnosti genderově atypického/domněle homosexuálního jedince.

***Petra:** Tak jde jako o to, jak je člověk vnímá... Ale myslím si, že je to o síle osobnosti jedince a není to o tom, jestli je homosexuál nebo, že vypadá jak homosexuál, jestli je černoch, cikán, postižený různě nebo má třeba nadváhu nebo má brýle. Myslím si, že je to jedno. (...) Tím jsem chtěla říct, že když se někdo projevuje jako homosexuál a má silnou osobnost, tak si na něj nikdo netroufne. Pokud je někdo slaboučkej, tak si na něm najdou cokoliv... (...) Ale je to o té síle toho daného jedince, není to o konkrétním specifickém problému – to je až taková ta zástěrka.*

Petra se tedy domnívá, že není ani tak důležité, jakým způsobem se jedinec v třídním kolektivu odlišuje, ale rozhoduje to, zda má silnou osobnost. Příkladem takového pojetí může být výše popsaná situace genderově atypické dívky, která si „obhájila své pole“, jak popsala Oldřiška.

### **Postoj žáků/žákyní k homosexuálnímu jedinci v třídním kolektivu**

Do této chvíle byla pozornost zaměřena na pozici genderově atypických jedinců v třídním kolektivu, která může do značné míry svědčit o postojích žáků/žákyní k genderově atypickým spolužákům/spolužačkám, o nichž se domnívají, že jsou homosexuální. Nyní bych se chtěla blíže zaměřit na to, jak žáci/žákyně přistupují k homosexuálním spolužákům/spolužačkám, kteří svou homosexualitu projevili, resp. kteří prošli v rámci třídního kolektivu coming outem.

Někteří respondenti/respondentky (Alena, Petra, Soňa) zdůrazňovali, že pozice homosexuálních jedinců v třídním kolektivu opět závisí na osobnosti daného jedince, přičemž uváděli různé charakteristiky, které mohou s postavením v třídním kolektivu souviset.

***Alena:** Hrozně záleží na té jejich výchozí pozici v té třídě, bez ohledu na to, jakou mají sexuální orientaci. U nás se dost hraje na to, jak ten člověk ovládá sociální dovednosti. Takže pokud to je, byť homosexuál, se silnými sociálními dovednostmi, tak tu pozici vůbec nemusí mít horší. (...)*

Alena se například domnívá, že pozice homosexuálního jedince v třídním kolektivu je podmíněna sociálními dovednostmi daného jedince, tedy tím, na kolik je daný chlapec/dívka komunikativní, společenský, přátelský apod. Toto přesvědčení vyplývá z Aleniných zkušeností, které v průběhu rozhovoru dále popsala.

**Alena:** (...) *Jak říkám, my tady máme homosexuální děvčata a ty jsou dokonce jako... kolem nich se ta třída točí jo, oni jsou skutečně středem a hlásí se k tomu oficiálně, takže protože to právě souvisí s tím, že jsou silně sociálně dovedné.*

Alena uvádí příklad dvou lesbických žákyní, které nejen že nejsou třídním kolektivem nijak vyčleňovány, ale dokonce mají postavení jakési třídní elity, což je podle Aleny dáno sociálními dovednostmi těchto dívek.

Soňa zmínila podobný názor jako Alena. Podle ní je z hlediska pozice homosexuálního jedince v třídním kolektivu rozhodující temperament, konkrétně to, zda je daný jedinec spíše introvertní nebo extrovertní.

**Soňa:** (...) *... co takhle vím, tak mnohdy patřili docela i k těm oblíbeným, v rámci kolektivu... Mnohdy byli i takovou jako hybnou pákou třeba v lecčems v tom kolektivu, jo... Takže nepřišlo mě... A... no tak zas když to vezmu některý, co jsem znala právě z vejšky, tak někteří byli takoví jakoby introverti... větší, ale..., co třeba tady jsem poznala, tak mě ani nepřišli... Ale jak kdo, no... To nezáleží... To nesouvisí podle mě s orientací, ale jestli člověk je introvert, extrovert, že jo.*

Další učitelka Marie se na základě svých zkušeností domnívá, že na postavení homosexuálního jedince v třídním kolektivu má vliv jeho vlastní sebepřijetí, resp. zda jedinec sám přijímá svou homosexuální identitu.

**Marie:** *Já si myslím, že možná v době, kdy oni sami bojovali se sebou, než si tu rozdílnost uvědomili, tak... tak možná tam nějaký problém byl. Pak už... pak už ne. (...) Jako když to třeba přiznali, nebo když si to sami vyřešili v sobě... (...) Pak si nemyslím, že už byly problémy... A u některých možná ani předtím žádný problém nebyl. (...)*

Marie tedy uvádí, že homosexuální žáci/žákyně mívají v třídním kolektivu problémy, dokud oni sami zcela nepřijmou svou homosexuální identitu. Samozřejmě lze předpokládat,

že jedinec, který není se svou homosexuální orientací zcela smířený, bude pravděpodobně více uzavřený sám do sebe a bude se třídnímu kolektivu spíše stranit. Marie se dokonce domnívá, že poté, co tito žáci/žákyně svou homosexualitu vnitřně přijmou a projdou v rámci třídního kolektivu coming outem, mohou se jejich vztahy s ostatními spolužáky/spolužačkami spíše zlepšit. To ovšem nemusí platit vždy, jak dokazuje následující situace, kterou popsala Alena.

***Alena:** (...) Studentka, lesbička, v podstatě má velký problém... Není to otevřený, neudělala ještě coming out, teda částečně to udělala před některými spolužáky, a bohužel chlapci – říkám bohužel, protože ona si zrovna vybrala ty, kteří to neakceptují... a vlastně trochu i dávají najevo, že... Já, já je dobře asi i můžu chápat, protože je to dívka, která předtím měla několik partnerů – chlapců. Tak teďkon oni jsou takový zmatený. Oni jsou zmatený z toho, že ona teď teda vlastně říká, že je to jinak. (...) ...tam nešlo o to, že by jí přímo ubližovali, tam šlo o to, že ona špatně odhadla ty kluky. Ona si myslela, protože oni byli kamarádi, oni byli fakt kamarádi a ona je špatně odhadla, ona si myslela, že když se jim svěřím, že to budou akceptovat a spíš jí zaskočilo, že ne. Ale oni jí neubližovali, to nešlo o to, že by jí ubližovali, tam v podstatě ji mrzelo a potřebovala nějakým způsobem si vnitřně zpracovat, že očekávala jinou reakci. (...)*

Žákyně, kterou popisuje Alena, tedy zřejmě cítila potřebu se svěřit se svou homosexuální orientací některým svým spolužákům, s nimiž se blíže přátelila. Ti však její coming out neakceptovali. Alena ovšem zdůrazňuje, že se ze strany těchto chlapců nejednalo o žádné ubližující jednání. Hlavním problémem spíše bylo, že tato dívka měla před tím několik partnerů, a pro její spolužáky tak bylo nyní těžké uvěřit, že je lesba. Tito chlapci tak pravděpodobně coming out své spolužačky znevažovali či bagatelizovali, což pro ni muselo být velice zraňující. Z toho důvodu také vyhledala pomoc výchovné poradkyně, s níž mohla tuto situaci otevřeně řešit.

***Alena:** (...) A v tomhleto se asi víc hodím, než rodič, který to neakceptuje anebo vrstevníci, u kterých si myslela, že to akceptovat budou. Jo. Jinak si myslím, že si většinou vystačí, jo protože... myslím si, že ten problém, a to jak to řeší, má hodně našich studentů, ale nemusí přijít za mnou. Nemusí přijít za mnou. Mají třeba ve svém životě ještě někoho, kdo vůči tomu je tolerantní a mají za kým jít. Tady třeba u té dívky asi nikdo není, proto vybírá mě, že vlastně jsem cizí a že v podstatě... vůči tomu naprosto otevřená, jo jako, že chápu ty*

*její pocity, a že to časem bude muset ta rodina nějakým způsobem akceptovat a zkousnout. (...)*

Alena uvažuje nad tím, proč mají někteří homosexuální žáci/žákyně potřebu přijít se svými problémy a starostmi za ní, jakožto výchovnou poradkyní. Hlavním důvodem je podle ní absence blízkého člověka, který jejich homosexualitu akceptuje. Proto hledají pochopení a do jisté míry i potvrzení oprávněnosti svých pocitů u výchovné poradkyně. Alena ostatně během rozhovoru zmiňovala, že s homosexuálními žáky a žákyněmi nejčastěji řeší právě jejich obavu z comingoutu před rodiči.

Z tohoto hlediska vyzdvihovala Alena možnosti internetu a sociálních sítí, díky nimž se mohou homosexuální studující dostat do kontaktu s jedinci v podobné situaci, vyměňovat si své osobní zkušenosti, nebo si i najít partnera či partnerku.

***Alena:** (...) Dneska maj obrovskou výhodu ty děcka, a v tomhleto vidím výhodu těch sociálních sítí, že oni najdou spřízněné duše..., a tam oni se mohou o sebe opřít navzájem. Oni díky tomu můžou navázat i vztahy, můžou v podstatě si díky tomu i vyměnit zkušenosti a to je výhoda... To je výhoda, že nejsou tak jako uzavření někde, v tom svém problému. (...)*

#### **5.4.6. Problémové situace související s homofobií a navrhovaný způsob jejich řešení**

V této kapitole se budu blíže zabývat konkrétními projevy homofobie ve školním prostředí. Nejprve je potřeba představit, co si aktéři/aktérky výzkumu vlastně představují pod pojmem „homofobie“. Následně se zaměřím na rozbor problémových situací souvisejících s homofobií, s nimiž se vyučující ve výzkumném souboru buď již setkali, nebo které by mohly v rámci třídního kolektivu nastat.

#### **Osobní pojetí homofobie**

V rámci výzkumného souboru lze vyučující rozdělit na dvě pomyslné skupiny: první tvoří vyučující, kteří se už s pojmem homofobie někdy setkali a dokázali jej určitým způsobem definovat. Druhou skupinou jsou pak ostatní vyučující, kteří v podstatě nevěděli, co tento pojem znamená, anebo jeho význam zcela zaměnili za jiný.



Vyučující, kteří pojem neznali (Vašek, Ivana, Marie, Soňa) se snažili význam odvodit z jeho názvu, což je ovšem z důvodů etymologické nejednoznačnosti pojmu, která byla blíže diskutována v teoretické části práce, problematické. Pro ilustraci uvádím odpověď Ivany.

**Ivana:** *Tak fobie je, že má někdo z něčeho strach. No a homo..., když to je jako stejný... Něco stejně... Takže sama ze sebe nákej strach?*

Tyto respondenty/respondentky bylo potřeba o významu pojmu homofobie informovat, aby bylo možné v rozhovoru dále pokračovat a kontext jednotlivých rozhovorů byl sjednocen. V této situaci bylo také důležité, aby vyučující nenabyli dojmu, že jsou zkoušeni ze správnosti odpovědi. Pro ilustraci, s jakou definicí jsem, v průběhu rozhovorů s aktéry/aktérkami výzkumu, kteří s pojmem nebyli obeznámeni, pracovala, uvádím ukázkou své reakce na výše uvedený výrok Ivany.

**Autorka práce:** *...No v podstatě ten doslovný překlad toho slova by zněl nějak takhle... I když ono se to používá, tenhle pojem, v jiném významu... Vlastně ten pojem homofobie se v literatuře nejvíce používá pro označení strachu z homosexuálních lidí a i z homosexuality jako takové. A ten strach pak může vést k nějakým negativním postojům a třeba i ubližujícímu chování vůči jinak orientovaným lidem.*

Ostatní vyučující, kteří se pokusili význam pojmu homofobie definovat, jej nejčastěji popisovali jako strach z homosexuality či homosexuálních osob.

**Oldřiška:** *No homofobie, to je strach z něčeho, takže v podstatě je to strach z nějakých těchto jevů... kolem té homosexuality...*

Jiní vyučující zmiňovali v souvislosti s homofobií kromě strachu například i nenávist, odpor a agresivitu namířenou vůči homosexuálním jedincům.

**Petra:** *Já si myslím, že to je panické strach, ale pramenící z neznalosti toho konkrétního problému... Že se člověk vlastně bojí nebo pak se projevuje agresivně vůči homosexuálům, že jo.*

Petra definuje homofobii dokonce jako „panický strach“ (což zřejmě odvodila ze slova „fobie“). Kromě definice homofobie uvádí v rámci své odpovědi také její možné příčiny – neznalost, a důsledky – agresivní projevy vůči homosexuálním jedincům. Konkrétně se domnívá, že je tato agresivita namířena vůči „homosexuálům“, což odkazuje primárně k homosexuálním mužům, a není tedy jisté, zda si Petra uvědomuje, že se homofobie může týkat také lesbických žen. Do komplexnějších úvah o homofobii se pouštěli i někteří další vyučující, např. Romana.

**Romana:** (...) *Vždycky jakoby, vždycky se říkalo, že co je cizí, z toho má člověk strach. Nejde jakoby o lidi, nejde o nic, podle mě jde jenom o to narušení nějaký tý jistoty, kterou člověk má, a když ji někdo, něco..., cokoliv nebo nevím..., situace naruší, tak to vyvolává podle mě ten strach. Takhle si to teda představuju já (smích).*

Podle Romany je tedy příčinou homofobie jakási potřeba jistoty, kterou mohou určité odlišné jevy (jako právě homosexualita) narušovat nebo oslabovat, a to v jedinci vyvolává pocity strachu. Jak bylo uvedeno v teoretické části práce, narušený pocit jistoty, o němž Romana hovoří, je příčinou snížené tolerance dospívajících jedinců vůči „genderovým přestupkům“, mezi něž se řadí i homosexualita. Proto lze u dospívajících chlapců a dívek předpokládat zvýšený výskyt netolerantních a homofobních postojů.

Co se týče příčin homofobie a homofobních postojů, kromě již zmiňované neznalosti či neinformovanosti, zmiňovali někteří vyučující jako jednu z možných příčin také náboženství.

**Marie:** (...) *Jako s vírou to taky souvisí hodně přímo, i když jako u nás ta společnost není tak jako věřící v takový míře, což je zas možná dobře no... (...)*

Ojediněle se také objevil názor, že homofobie může u některých jedinců pramenit z nejistoty ohledně jejich vlastní sexuální orientace.

**Alena:** (...) *Já nemám za sebou žádnou statistiku, vycházím jenom ze své praxe a narazila jsem na tu otevřenou homofobii u studentů, chlapců, kteří bojovali s homosexualitou. Tam jsem cítila, že... prostě měli pocit, že s nima není úplně něco v pořádku a projevovali se homofobně... Já nechci z toho vyvozovat nějaký obecný závěr, že každý u koho se to projevuje, že zároveň v podstatě v jádru je, ale tady jsem to zažila... Tady jsem to zažila a... dvakrát. Jo..., že vlastně takový ten otevřený odpor a pak jsem... cítila z toho studenta samotného,*

*i právě podle jeho určitých reakcí, že nějakým způsobem se neidentifikuje... Nebo takhle – obává se pravděpodobně, co udělá společnost s tím, že on dá najevo, že on je tím homosexuálem. Takže tam šlo o nějaké vnitřní bloky připustit to, že on je tím jiným způsobem orientovaný sám.*

Alena vyvozuje možnou příčinu homofobie na základě osobní zkušeností s některými žáky, kteří se projevovali homofobně. V průběhu celého rozhovoru se Alena častokrát odkazovala na svou intuici, což je patrné i z uvedeného vyprávění. Jak sama popisuje, z těchto chlapců, kteří projevovali otevřenou homofobii „cítila“, že mají potlačený strach z projevení vlastní homosexuality. Zdůrazňuje však, že nechce tyto případy nijak zobecňovat.

Názor, že homofobie souvisí s vlastní potlačovanou homosexualitou je některými autory uznáván, obecně je však již považován za překonaný. Není ovšem vyloučené, že v situacích, které Alena popsala, se skutečně mohlo jednat o chlapce, kteří se svou homosexualitu snažili tímto způsobem popřít. Jejich demonstrativní projevy homofobie mohly být například snahou zakrýt obavu z toho, že budou třídním kolektivem označováni za homosexuály.

### **Používání homofobního jazyka v třídním kolektivu**

Používání různých výrazů a nadávek souvisejících s homosexualitou je u dětí a dospívajících velmi časté. Dalo by se říci, že se jedná o nejčastější a zároveň bohužel i nejvíce přehlížené projevy homofobie ve školním prostředí. Z toho důvodu považují za vhodné problematikou homofobního jazyka otevřít téma problémových situací, v nichž se mezi žáky/žákyněmi projevuje homofobie.

V podstatě všichni aktéři/aktérky výzkumu uvedli, že se s používáním homofobního jazyka u žáků/žákyní ve větší či menší míře setkávají. Někteří vyučující (Petra, Veronika, Jitka) popsali, že u žáků/žákyní registrují různé homofobní nadávky a výrazy tak často, že je v podstatě považují za běžné.

**Petra:** *No já jsem se nesečkala s tím, že by to říkali, jakože by to bylo vrchol toho, co si můžou říct, když se chtějí urazit, to ne. Určitě to není ta nejhorší věc... Oni to používají tak často, že to vlastně není ani nadávka.*

**Jitka:** *Já si myslím, že teď tohleto je výraz... jako docela běžnej. Že při nějakým konfliktu, nebo i ve vtipu, že to používaj zcela běžně... Že asi ne třeba, nevím, že třeba se někdo popere, že se kluci poperou a titulovali by se přímo tímhleto výrazem, tak to ne... Že to prostě je*

*v takový docela běžný mluvě... Jakoby nadávka, že to ani jako není v tu chvíli spojený s nějakou jako sexualitou.*

Odpovědi Petry a Jitky dokazují, že používání homofobních nadávek je zcela běžnou součástí školní reality. Petra dokonce zmiňuje, že pro jejich častost tyto výrazy už ani nevnímá jako nadávky.

Jiní vyučující (Oldřiška, Alena, Vašek) zase uvedli, že se s homofobními nadávkami u žáků/žákyní setkávají jen velmi zřídka. Nedomnívají se však, že žáci/žákyně tyto nadávky nepoužívají, jen že jsou při jejich používání obezřetní před vyučujícími. Alena například na otázku, zda si myslí, že studující na gymnáziu, kde působí, tyto nadávky používají (i přestože se s tím přímo nesetkává), odpověděla takto:

**Alena:** (...) *O tom vůbec nepochybuju, že ano... To jako vůbec nechci, abychom tu vytvářeli představu, že naši žáci takoví nejsou, ne ne ne. Já spíš tím chci říct, že pravděpodobně... My máme dozor na chodbě. Řekla bych, že je to spíš jinak, že si to nedovedou před učitelem, to je ono. Abych to správně formulovala, oni si to asi nedovolej použít tu nadávku před učitelem, to by jim připadalo asi trapné, jo, tam mám ten pocit. (...)*

Ostatní aktéři/aktérky pak hovořili spíše o občasném výskytu homofobních nadávek u studujících.

Většina vyučujících shodně uvedla, že výrazy a nadávky související s homosexualitou používají převážně chlapci (přičemž nejčastěji zmiňovanou nadávkou bylo „buzerant“).

**Veronika:** (...) *Jako víc ty nadávky letí z úst kluků, teda bych řekla..., že holčičky, většinou jsou to ještě takový ty typy, co jsou relativně ještě slušně vychovaný (smích). Nebo jsou takový ty usedlejší, spořádanější, takže si moc netroufnou něco takovýhlehého plácnout, ať už by si to myslely či ne...(...)*

Veronika se domnívá, že dívky tyto nadávky nepoužívají, protože jsou méně vulgární a celkově spořádanější než chlapci. Charakteristiky, které Veronika používá při popisu dívek, ve své podstatě odpovídají genderově stereotypním vlastnostem, které bývají chápány jako „typicky ženské“.

Proti názoru Veroniky lze uvést výroky některých jiných vyučujících, kteří se sice také domnívají, že dívky homofobní nadávky nepoužívají, ale nikoliv proto, že by byly slušnější, než chlapci.

**Jitka:** *No určitě kluci... Určitě kluci. U holek si myslím, že jsem to snad ani neslyšela. Ne že by si nenadávaly nebo nebyly vulgární, to určitě ne, ale rozhodně kluci.*

**Alena:** *(...) Kluci to používají, no... Ale oni jako i děvčata používají těžký kalibry, nemyslím teda v souvislosti s tímhle tématem, ale já nevím... To já jsem zaslechla i naše studenty se zdravít: „Čau krávo!“ (...)*

Jak se mnozí vyučující domnívají (a vycházejí přitom z vlastní zkušenosti), dívky nejsou o nic méně vulgární než chlapci, jen podle respondentů/respondentek nepoužívají (nebo používají minimálně) nadávky s homosexuální tematikou. To může být způsobeno tím, že na chlapce je z hlediska dodržování genderové role vyvíjen vyšší tlak, o čemž svědčí mimo jiné i skutečnost, že výrazů odkazujících na homosexualitu mužů je také podstatně více. Chlapcům je tedy daleko častěji než dívkám připomínáno, že „správný chlapec/muž“ je heterosexuální (Smetáčková, Braun, 2009).

Vyučující se však rozcházel v názoru, v jakém období žáci tyto nadávky převážně používají – někteří vyučující (Oldřiška, Veronika) uvedli, že se homofobní jazyk vyskytuje zejména mezi staršími žáky, kteří jsou ve vrcholné fázi dospívání, zatímco Marie se domnívá, že tyto nadávky používají spíše mladší děti s nástupem puberty, a v pozdějším věku jejich užívání vymizí. To, že Marie u starších studujících tyto nadávky neregistruje, může být také způsobeno důvody, o nichž mluvila např. Alena – tedy, že studujícím by přišlo trapné (nebo nevhodné) tyto nadávky používat před vyučujícími, a tak jsou před nimi z hlediska používání homofobního jazyka obezřetní. Je tedy možné, že tento náhled o nevhodnosti homofobních výrazů získají studující až v pozdějším věku. To ovšem nemusí znamenat, že přestanou homofobní jazyk zcela používat.

Respondenti/respondentky často uváděli, že chlapci používají homofobní nadávky především při tělesné výchově nebo obecně při hraní kolektivních sportů, což svědčí do určité míry o tom, že je používají i v uvolněné atmosféře. Už v úvodu této podkapitoly bylo na základě tvrzení některých vyučujících uvedeno, že žáci/žákyně nepoužívají homofobní nadávky při konfliktech, ale spíše v rámci běžné mluvy, což svědčí o tom, že nevnímají tyto

slova primárně negativně. Romana dokonce popsala zkušenost, kdy se prostřednictvím homofobních nadávek titulovali chlapci v partě, kteří mezi sebou měli kamarádské vztahy.

**Romana:** (...) *Třeba jsem měla partičku chlapců. Oni se tak jakoby označovali, ale... když se o tom pak s nima člověk bavil, tak oni to ale nebrali, že by toho člověka označovali za teplouše. Prostě jim přišlo vtipný jenom to slovo... Jestli to říkám tak srozumitelně. Že jakoby neuráželi toho člověka, že věděli nebo třeba i říkali: „On není... My víme“, ale prostě si tak mezi sebou jako říkali... no nevím jako.*

Někteří vyučující (např. Ivana) naopak uváděli, že žáci/žákyně používají homofobní nadávky spíše při konfliktech, tedy ve snaze někomu ublížit.

Tím se tedy dostáváme k významu homofobních výrazů a nadávek používaných žáky/žákyněmi, tak jak je vnímají vyučující ve výzkumném souboru. Téměř všichni respondenti/respondentky se domnívají, že žáci/žákyně nevnímají tato slova v jejich skutečném významu, resp. nevnímají, že podstatou těchto nadávek je sexualita a že jsou urážlivé a znevažující pro homosexuální jedince. Vyučující se však rozcházel v názoru, zda podle nich používají žáci/žákyně homofobní nadávky v urážlivém smyslu, tj. vnímají je stejně jako ostatní nadávky negativně (ačkoliv nemusí vnímat skutečný význam těchto nadávek), anebo zda je používají v neutrálním smyslu, tj. nevnímají tato slova jako pejorativní. Pro ilustraci prvního zmíněného přístupu uvádím tvrzení Vaška a Oldřišky.

**Vašek:** *Oni to tak nemyslej, že jo. Oni nehledaj ten podtext, oni to viděj jako vulgaritu.*

**Oldřiška:** (...) *... ale ty kluci to prostě většinou... si nadávaj „Ty buzerante“ jakoby jako nadávku místo „Ty vole“ tak používají „Ty buzerante“, a vůbec to nemusí bejt sexuálně zaměřený... To je jejich nadávka, nepoužitá v tom konkrétním slova smyslu, v tom pravém, ale v tom přeneseným... Takže jako, že by někdo byl homosexuál a oni mu nadávali „Ty buzerante“, tak to ne, oni si tak nadávají jakoby, jo.*

Z uvedených tvrzení vyplývá, že žáci/žákyně nevnímají v rámci užívání homofobních nadávek skutečný význam těchto slov, ovšem stále je vnímají jako nadávky. Oldřiška a Vašek (a někteří další respondenti) se domnívají, že homofobní nadávka je nadávka jako každá jiná, a že se žáci/žákyně obecně nepozastavují nad jejím významem. Podle Oldřišky však studující

u homofobních nadávek nevnímají souvislost s homosexualitou, proto se nedomnívá, že by žáci/žákyně tyto výrazy používali ve snaze ublížit homosexuálním jedincům.

Jiní vyučující (Marie, Ivana) ovšem zdůrazňovali, že homofobní nadávky mohou být používány ve snaze někomu ublížit.

**Ivana:** *Hmmm... Hledají nějaký způsob, jak toho druhýho zranit a tady v tomhleto směru jsou lidi hodně citliví, jo. Tam člověk je opatrnější, to je opravdu nebezpečný, takhle někoho označit... (...)*

Ivana právě jako jedna z mála vyučujících z výzkumného souboru uvedla, že žáci/žákyně používají homofobní nadávky při konfliktech. Oblast sexuality považuje za citlivou, a proto se domnívá, že pokud chce někdo někomu ublížit, může právě cíleně používat nadávky související s (homo)sexualitou.

Několik respondentů/respondentek (Alena, Petra, Veronika, Jitka) však zastává názor, že žáci/žákyně vnímají homofobní nadávky v neutrálním smyslu.

**Alena:** *(...) ... ale oni tomu nedávají ten sémantický význam. Tam je to... Já někdy si říkám: „Vůbec, co to slovo znamená?“, protože... někdy jsou překvapení, že reaguje, ten učitel. Já tam někdy cítím takové to: „Co jako?“ ..., že oni to mají někdy posunutě... Jo, že my... my tam vnímáme pejorativní význam toho slova mnohem výrazněji, než ho vnímají v tu chvíli oni. Takže oni klidně mohou použít nějaká takováhle slova, ale vůbec tam nemají tu hloubku toho významu toho slova... (...)*

Alena tedy uvádí, že žáci/žákyně nepřikládají homofobním nadávkám žádný pejorativní význam, a že tyto výrazy nepoužívají v urážlivém kontextu, jelikož je vnímají jako neutrální.

Někteří vyučující (Petra, Romana, Ivana) dále uvedli, že žáci/žákyně mohou používat homofobní nadávky spíše ze srandy, tj. za účelem pobavení, neboť jim připadají legrační. Několikrát také zazněl názor, že studující (zejména chlapci) mohou používat homofobní nadávky ve snaze demonstrovat svou sílu v třídním kolektivu, a to zejména vůči „slabším“ jedincům (např. vůči genderově atypickým chlapcům).

**Ivana:** *No jak říkám jako... ublížit. Jako říct něco tomu druhýmu, aby ho shodili, ponížili, ublížili mu, aby vlastně vypadali, že jsou kingové vůči tý... vlastně tý skupině, co je kolem něj... (...)*

**Marie:** *Možná ani tomu nepřikládají ten správný význam, jenom mají potřebu se prostě nějak projevit, ukázat, že jsou nejsilnější v tom kolektivu...*

Domnívám se, že u žáků, kteří by homofobní nadávky v třídním kolektivu používali za uvedeným účelem, by takovéto chování mohlo být důsledkem jejich nejistoty ohledně vlastní maskulinity.

To, jaký význam vyučující přisuzují používání homofobních nadávek u žáků/žákyní, do značné míry souvisí s tím, nakolik a v čem jim tyto nadávky připadají rizikové. Většina aktérů/aktérek zdůrazňovala, že z hlediska rizikovosti homofobního jazyka hodně záleží na situačním kontextu, přičemž někteří vyučující rozlišovali mezi „rizikovým“ a „nerizikovým“ používáním homofobních nadávek. Za „nerizikové“ používání homofobních nadávek považují vyučující situace, kdy je mezi sebou používají heterosexuální jedinci, resp. se domnívají, že pokud v třídním kolektivu není žádný homosexuální žák ani žákyně, nemohou být homofobní výrazy a nadávky v podstatě nijak nebezpečné. Naopak situace, kdy je používání homofobního jazyka přítomen homosexuální spolužák/spolužačka, nebo jsou tyto narážky či nadávky směřovány přímo na něj/na ni, hodnotí vyučující jako nebezpečné. Příkladem mohou být tvrzení Oldřišky a Romany.

**Oldřiška:** *(...) Ale jak jsem řekla – jsou situace, kdy se chlapci mohou, i dívky mohou titulovat „ty debile, ty buzerante“ a vůbec to tak nemyslí. Ale to chce zjistit, postřehnout, v jaký situaci to bylo řečeno a jak, to bylo řečeno, jak to bylo myšleno... Jestli to bylo myšleno říct někomu „ty kreténe, ty buzerante, ty debile“, a je to na stejný úrovni, anebo s cílem: „Hele to je buzerant, a já mu to teď teda řeknu...“. Jo, tak to se právě musí odhadnout ta situace. (...)*

**Romana:** *(...) Emm... pakliže se to stane, takhle v tý hře třeba, kde vidím, že to ty děcka proti sobě použijou jakoby navzájem, tak to neberu jako nějak jako typický ohrožení... Když bych si všimla, že to ve třídě používají na jednoho člověka, pak bych to viděla jako problém asi. (...)*

Uvedené výroky respondentek ukazují, že vyučující nepovažují homofobní nadávky za primárně nebezpečné, nýbrž že jejich rizikovost spatřují pouze v určitém kontextu. Zatímco



Oldřiška považuje za rizikové, pokud jsou homofobní nadávky namířeny vůči homosexuálním jedincům v třídním kolektivu, Romaně připadá nebezpečné, pokud jsou (většinou skupinou) používány vůči jakémukoliv jedinci v třídním kolektivu.

V této souvislosti zmiňovali někteří vyučující (Marie, Ivana) riziko nebezpečných následků, k nimž může používání homofobních nadávek vůči konkrétním jedincům vést.

**Marie:** ...Slabší jedinec na to může špatně reagovat, pokud se to opakuje často, může to vést i k šikaně a k dalšímu podobnému chování, určitě. Ten jedinec se může uzavřít, mít psychický následky.

V rámci výzkumu bylo především důležité zjistit, zda a případně jakým způsobem vyučující na homofobní výrazy a nadávky u žáků/žákyní reagují. Aktéři/aktérky často uváděli, že na homofobní nadávky reagují stejným způsobem, jako na všechny ostatní druhy nadávek. To tedy znamená, že se snaží zamezit jejich dalšímu používání a upozorní žáky/žákyně na nevhodnost se vulgárně vyjadřovat, zejména v prostředí školy.

**Marie:** (...) To setru, velice rychle... Jako takhle se nemluví ve škole, je to nevhodný termín, nepřísluší nám nikoho takhle označovat a do školy to nepatří.

Výrok Marie je tedy ukázkou přístupu, kdy se vyučující snaží užívání homofobních nadávek především rychle zabránit, avšak z dlouhodobějšího hlediska jejich používání nijak neřeší a nezabývá se ani tím, proč žáci/žákyně tyto nadávky volí a jak rozumí jejich významu.

Jiný přístup zmínila Petra, která na nadávky jako takové dle svých slov nereaguje vůbec, nýbrž řeší konkrétní problém, kvůli němuž mají žáci/žákyně potřebu si nadávat.

**Petra:** (...) Takže spíš řeším konkrétní situaci, když vnímám napětí mezi těma lidma, a řeším konflikt, ne nadávku. (...)

Jak ovšem bylo uvedeno výše, většina vyučujících má zkušenosti spíše s bezkonfliktním používáním homofobních nadávek mezi žáky/žákyněmi (např. během kolektivních sportů, mezi kamarády či jen tak „ze srandy“). V této souvislosti někteří vyučující (Petra, Veronika) uvedli, že v určitém „nerizikovém“ kontextu jsou vůči těmto projevům nevšímaví a žádným způsobem na ně nereagují.

Lze tedy shrnout, že značná část aktérů/aktérek výzkumu na homofobní výrazy a nadávky buď nereaguje vůbec, nebo na ně reaguje pouze zběžně - stejným způsobem jako na ostatní nadávky. Takovýto přístup je samozřejmě problematický. Vyučující přehlížením homofobních výrazů a nadávek v podstatě vytváří prostor pro vznik závažnějších problémů (Smetáčková, Braun, 2009). Tím, že na podobné homofobní projevy nereagují, dávají v podstatě žákům/žákyním najevo, že je používání takovýchto výrazů v pořádku a že oni sami jej nijak neodsuzují. V případě, že se vyučující snaží používání homofobních nadávek zamezit obecným upozorněním na nevhodnost vulgarity v prostředí školy, a více s dětmi na toto téma nediskutují, nemohou jim zprostředkovat skutečný význam těchto slov a vysvětlit zranitelnost homosexuálních jedinců vůči podobným výrazům.

Na druhou stranu pozitivním zjištěním bylo, že dvě vyučující (Oldřiška, Romana) z výzkumného souboru uvedly, že na homofobní výrazy a nadávky reagují specifickým způsobem a že s žáky/žákyněmi diskutují o jejich významu.

**Oldřiška:** *No když to mám ve třídě a když to někdo takhle blbě používá, tak ho nechám napsat referát o tom, co to řekl vlastně, že jo... Jo, čili ho nechám, „jo jseš takhle sprostěj nebo takhle hrubej, tak mi přineseš referát na téma Co to je buzerant, a najdi si to“... No tak on si to nahledá, zjistí, a přinese a pak to teda... Nemůžu říct, že okamžitě ho to ozdravilo, jo, nebo jako ho to vychovalo – vůbec ne, ale aspoň ať ví co... (...) Jo, čili můžu jim to vysvětlit... A když teda huláká na někoho „Ty buziku“, tak jsem ho to nechala teda taky napsat, ale to bylo všechno... Aby se dozvěděl, co to je, proč to je, že je to normální jo... a takhle.*

Oldřiška tedy klade důraz na to, aby žáci/žákyně věděli, co homofobní nadávky znamenají a nechává je na toto téma zpracovat referát. Jak sama uvádí, nedomnívá se, že by to žákům/žákyním zamezilo používat homofobní výrazy/nadávky pro příště, ale připadá ji důležité, že se děti prostřednictvím referátu dozvědí, co je to homosexualita, o jejím vzniku a přirozenosti. Správnost těchto informací pak může Oldřiška ověřit v referátu, neuvedla však, zda s dětmi o těchto informacích dále diskutuje, nebo považuje sepsání referátu za dostačující. Ovšem i skutečnost, že na homofobní nadávky reaguje rozdílným způsobem než na jiné a klade důraz na pochopení jejich významu, je z hlediska prevence homofobie daleko účinnější, než výše zmiňované přístupy vyučujících, kteří používání homofobního jazyka spíše přehlíží. Další specifický přístup k používání homofobních výrazů a nadávek uvedla Romana.

**Romana:** *Né, když jako děti něco často používaj, tak: "ty buzerante" nebo i v hodině, nebo né v hodině, ale i o přestávkách: "ten je teplej" nebo něco takovýho. Takže ty děti na sebe takhle začnou pokřikovat, jo. Takže si spíš pohovoříme o tom, kdo to je, jako jestli ví vůbec, co říkaj, jestli jim samotným by třeba ta situace nebyla nepříjemná, a do jaký situace toho druhýho člověka staví. Ať už je to či není pravda, nehledě na to, že ani jedno ani druhý není jakoby špatná věc. A jenom je otázka toho, jestli člověk ze sebe nedělá hlupáka, když takhle reaguje no. (...) Takže... tohle nemůžeme přejít, že jo, jako: „To neříkej“, „Ty seš blbej“, „Přestaň“, „Ty nevíš, co meleš“... Ale naopak postavit si ho a říct: „Víš vůbec, co říkáš? Proč to říkáš? Jestli tobě by vadilo, kdyby si byl v té situaci?“... „Jestli máš s tím problém, když někdo je nebo není...?“ (...) za prvý, já k smrti nesnáším u dětí nadávky, takže jako... To je první věc a za druhý přesně já se jich jako ptám: „Tak tadyto označení - co pro tebe znamená? Proč to jako říkáš? Má to nějaký důvod? Naštval tě nějak ten člověk, že ho veřejně zesměšňuješ?“ - Nemyslím jako „veřejně zesměšňuješ“ - že kdyby byl, tak že ho tím zesměšňuje nebo nebyl, a tím ho zesměšnit. Spíš jde o to, že jakoby poukazuje na něco, co není jeho věc.*

Romana tedy zdůrazňuje, že je potřeba používání homofobních výrazů a nadávek u žáků/žákyní nepřecházet, naopak je podle ní důležité se nad tím pozastavit a diskutovat s dětmi o tomto tématu, přičemž konkrétně uvádí, na které otázky je nutné se zeptat. Romana klade stejně jako Oldřiška důraz na pochopení významu homofobních nadávek, zároveň ji také připadá důležité zmapovat, jaký postoj vlastně žáci/žákyně k homosexualitě a homosexuálním lidem zaujímají, a proč tedy volí nadávky či výrazy související s touto oblastí, když sexualita je soukromou záležitostí a je zbytečné ji tímto způsobem zdůrazňovat. Dále také uvádí, že se snaží žákům/žákyním, kteří homofobní nadávky používají, zprostředkovat, jak by se cítili oni, kdyby někdo tyto nadávky používal vůči nim. Tento přístup hodnotím z hlediska prevence homofobie mezi žáky/žákyněmi jako potencionálně velmi přínosný.

### **Další problémové situace související s homofobií**

V této podkapitole se blíže zaměřím na závažnější problémové situace, které souvisí s homofobií. Jak bylo zmíněno v předchozí kapitole o používání homofobního jazyka, vyučující mohou přehlížením homofobních náznaků (byť mohou mít charakter vtipu či nepodstatných poznámek) u žáků/žákyní vytvářet prostor pro vznik závažnějších problémů, jelikož používáním homofobního jazyka se v třídním kolektivu vytváří jakási norma odmítání

homosexuality (Smetáčková, Braun, 2009). Od používání homofobního jazyka to pak již může být vcelku nepatrný krok k závažnějším problémům, mezi které můžeme řadit například různé homofobní posměšky a pomluvy vůči konkrétním (homosexuálním či genderově atypickým) jedincům, dále také vyčleňování těchto jedinců z kolektivu či dokonce závažnější projevy homofobní šikany ve formě verbálního či fyzického násilí. V následujícím textu se budu postupně zabývat těmito problémovými situacemi z hlediska konkrétních zkušeností vyučujících a jimi navrhovaným způsobem řešení těchto problémů.

První problémovou situací související s homofobií, která může v rámci třídního kolektivu nastat, je výskyt pomluv o tom, že někdo ve třídě je homosexuální. Dvě učitelky (Alena, Veronika) z výzkumného souboru uvedly, že mají s podobnou situací v třídním kolektivu zkušenost. Alena popsala situaci, k níž došlo během konkrétní třídní aktivity, kdy žáci/žákyně měli na papír anonymně napsat nějaké své tajemství, které pak mělo být nahlas přečteno před ostatními. V průběhu této aktivity byl jeden chlapec (který ale nebyl této aktivitě přítomný) označen svým spolužákem za gaye.

***Alena:** (...) To se stalo, ty pomluvy. A jako s jakoukoliv jinou pomluvou je potřeba s tím naložit. To bylo vlastně na tom kurzu... V podstatě při tom jednom cvičení, kdy oni měli napsat na papír nějaká svoje tajemství, a jeden chlapec napsal, že si myslí, že jiný chlapec z té třídy, jeho spolužák je homosexuál. Takže tam se vlastně jednalo o pomluvu, on to ani neměl ověřené a hlavně ani vlastně nesplnil ten úkol, který byl zadán, že má napsat nějaké svoje tajemství. Předem byli upozorňováni na to, že to můžou, nemusí dělat tu aktivitu... a že to tajemství pak řeknou, že to má být prostě něco, co není vlastně tajemstvím a vlastně se tím učili, že někdy když chci navázat s někým kontakt, musím být otevřený. Jo... takže měli vybrat nějakou spíš jako hloupost, já nevím, jakože někdo má rád lízátko... No a on to nějak nepochopil a bohužel to teda kolegyně i přečetla, ten lísteček... Přiznám se, že já bych ho nepřečetla, prostě bych ho nepřečetla. Řekla bych: „Tady někdo nesplnil úkol“ a šla bych dál na další lístečky, protože nebudu číst pomluvu... No vytvořilo to takovou zajímavou atmosféru, protože ten chlapec tam nebyl v té skupině... Kdyby tam byl, tak by měl hned nějak možnost se k tomu vyjádřit, ale každopádně by mu to bylo určitě nepříjemné, pokud nebyl připravený na to, se k tomu vůbec vyjadřovat. (...)*

Alena považuje za nevhodné, že její kolegyně daný lístek přečetla. Jak zmiňuje, ona sama by na jejím místě jednala jinak – sdělení by nahlas nepřečetla a okomentovala by to se slovy, že někdo nesplnil úkol. Domnívám se však, že přejít tuto situaci by mohlo mít daleko

závažnější důsledky než její okamžité řešení. Naopak považují otevřené řešení této pomluvy před ostatními spolužáky/spolužačkami za správné rozhodnutí, i když otázkou zůstává, zda měla vyučující konkrétně jmenovat chlapce, kterého se tato pomluva týkala. Alena pak k dalšímu řešení této situace dodala:

***Alena:** (...) takže jsme čekali, jaká bude reakce ten další den. Ale ten kluk, kterého se to týkalo, byl úplně v pohodě, jo vůbec na to nějakým způsobem nereagoval, ani pozitivně, ani negativně. I jsme se domluvili, že dáme najevo, že to byla v podstatě blbost toho hochy, který ten lísteček napsal, že nesplnil úkol. Ale kdyby měla ta skupina potřebu se k tomu nějak dál vyjadřovat, tak samozřejmě mohla, ale neměla. Jo takže, asi takhle to řešit... Já mám ten pocit – nenadělat z toho něco víc, než je... Netlačit nikoho k nějakému vyjádření: „jsem nebo nejsem“, to by bylo úplně absurdní. Ale v podstatě pojmenovat, co se vlastně stalo: „Stalo se to, že ten hoch nesplnil úkol a navíc ještě se dopouští pomluvy. (...)“*

Aleně tedy připadá vhodné situaci řešit spíše podle potřeby ostatních jedinců v třídním kolektivu se k danému tématu vyjádřit.

Pochopitelně by bylo naprosto nevhodné nutit daného chlapce ke coming outu nebo k případnému zamítnutí pomluvy, i když by mu měl být poskytnutý prostor se k dané situaci vyjádřit.

Další zkušenost s homofobními pomluvami popsala Veronika.

***Veronika:** (...)... loni se to řešilo v souvislosti se sociálními sítěmi..., že si vyhlédli jednoho kluka,... ten důvod byl tedy takový, že shodou okolností měl tenhle kluk nějakou dobrou kamarádku a to tomu druhému klukovi nesesedělo, takže ho začali na facebooku pomlouvat, že je teplej a že je to gay, a že mu začali posílat fotky... různých mužů v různých polohách a tak... To vím, že se jako řešilo a že to tam jako vzniklo... a řešilo se to vlastně i s rodiči i zprísněným hlídáním... toho účtu... A domluvilo se i s facebookem i smazání různých tady těch záznamů a tady tohle... Takže to šlo i přes SafeInternet a tady tyhle možnosti, které mohla škola pro to využít, že smazáním třeba těch snímků, co mu tam posílaly.*

V tomto případě se tedy jednalo o pomluvy skrze sociální síť, které mohou být také velmi nebezpečné, a to především z důvodu rychlého šíření mezi velké množství lidí. Jak Veronika popisuje, tento chlapec byl označen za homosexuála, protože se mu chtěl někdo jiný pomstít. Jedná se tedy o příklad situace, kdy žáci/žákyně používají označení „gay“ či „lesba“ za

účelem druhého člověka ponížit, jelikož oni sami vnímají homosexualitu jako špatnou. Zasílání erotických fotek s homosexuální tematikou už ovšem dalece přesahuje rozsah pomluv, a v takovém případě už se jedná o skutečné projevy homofobního obtěžování a šikany. Situace tedy může zároveň demonstrovat, jak mohou zdánlivě méně rizikové projevy homofobie dospět až k těm nejzávažnějším problémům. Veronika popsala, že škola v rámci řešení této situace využila pomoci různých zdrojů a že vše probíhalo za účasti rodičů daného chlapce.

Ostatní vyučující ve výzkumném souboru uvedli, že nemají s podobnými situacemi žádné zkušenosti, přesto jsem je požádala, aby si situace, kdy by se ve třídním kolektivu objevily pomluvy, že je někdo homosexuální, pokusili představit, a na základě toho popsat, jak by takovou situaci řešili, resp. jak jim připadá správné takovéto situace řešit. Několik vyučujících (Ivana, Soňa, Jitka) se domnívá, že je důležité zjistit původce této pomluvy a s ním pak dále řešit, proč se takovýchto pomluv dopouští.

**Ivana:** (...) *To je hrozně tenkej led, o kterým se jako dá mluvit, ale můžu se zase jenom tím, že děti mají ke mně důvěru, dopátrat k tomu, kdo to řekl, odkud je ten pramen a pak vzít toho dotyčnýho a říci, že tudy cesta nevede. (...)*

Jiní vyučující (Oldřiška, Vašek) zase zdůrazňovali univerzalitu řešení pomluv, bez ohledu na to, čeho se týkají. Je tedy podle nich spíše důležité dětem obecně vysvětlit nebezpečnost pomluv, než se přímo zaměřovat na jejich obsah a příčiny.

**Vašek:** *No, tak tam pak do toho člověk musí říznout tak jako obecně, tam je to jedno, jestli se pomlouvá, že je někdo homosexuál nebo že je zloděj nebo já nevím kdo. Tak se to musí utnout a vysvětlit těm dětem, jak je to strašně škodlivý a že se to může otočit vlastně proti komukoliv z nás, že jo. To je tak jediný, co člověk může dělat, že jo.*

Přirovnání, které Vašek ve své odpovědi použil, bylo již diskutováno v předchozích částech textu v rámci postojů vyučujících k homosexualitě.

Některé respondentky (Petra, Marie) však zmiňovaly, že je důležité k těmto pomluvám přistupovat specificky a na základě výskytu takovéto situace v třídním kolektivu se žáky/žákyněmi diskutovat na téma homosexualita s cílem je upozornit, že sexuální orientace je soukromá záležitost každého jedince. Marie navíc uvedla, že by se dětem snažila vysvětlit, že by neměli posuzovat lidi na základě jejich sexuální orientace.

**Marie:** (...) Ale já bych to asi řešila tak, že i kdyby to byla pravda, tak nám po tom nic není a každý máme právo na svůj život, své hodnoty, na svoji odlišnost, a tím se nějaká hodnota člověka přeci nesnižuje. (...)

Dalším projevem homofobního obtěžování a šikany, který může v rámci školní třídy nastat, je vyčleňování homosexuálních či genderově atypických žáků/žákyní z třídního kolektivu. Několik vyučujících označilo vyčlenění z kolektivu za nejhorší situaci, do níž se může žák/žákyně dostat. Navíc se domnívají, že taková situace může signalizovat budoucí výskyt závažnějších projevů šikany v podobě verbálního a fyzického napadání.

Pozice homosexuálních a genderově atypických žáků/žákyní v třídním kolektivu byla podrobně diskutována v předchozích kapitolách, kde jsem popsala některé konkrétní zkušenosti vyučujících s vyčleňováním těchto jedinců. Z odpovědí vyučujících vyplývá, že většina z nich se někdy setkala se situací, kdy byl homosexuální či genderově atypický jedinec z třídního kolektivu vyčleněn, nebo byl ignorován alespoň částí třídního kolektivu, nejčastěji spolužáky/spolužačkami stejného pohlaví. Mnoho vyučujících ve výzkumném souboru se však domnívá, že vyčlenění jedince z kolektivu má spíše multifaktoriální příčiny a nepředpokládají, že by mohl být žák/žákyně vyčleněn z třídního kolektivu jen na základě své odlišné sexuální orientace. Jak již bylo zmíněno, vyučující v tomto ohledu považují za určující především osobnost daného jedince, bez ohledu na to, zda je nebo není homosexuální. Mezi faktory působící na straně vyčleněného jedince jmenovali aktéři/aktérky například možnou absenci sociálních dovedností vyčleněného jedince, či vyšší introverzi, která může být příčinou jeho nezájmu se do třídního kolektivu zapojit. Naopak jedinci, kteří jsou osobnostně silní a disponují vlastnostmi, které může třídní kolektiv ocenit (např. společenskost) mohou být podle názorů vyučujících ve třídě oblíbení i navzdory své (homo)sexuální orientaci.

Alena hodně zdůrazňovala, že je důležité rozlišovat mezi tím, kdy je jedinec z třídního kolektivu skutečně vyčleňován ostatními spolužáky/spolužačkami, a kdy stojí na okraji třídního kolektivu dobrovolně. Zmiňuje, že již mnohokrát se setkala s tím, že jedinec, kterého považovala za vyčleněného, si tuto pozici vlastně vybral sám, jak demonstruje na následujícím příkladu:

**Alena:** (...) ...protože už se mi stalo, že Mařenka je v pohodě... Že třída má pocit, že nikdo se moc s Mařenkou nebaví, vy si potom popovídáte s Mařenkou a Mařenka vám řekne:

*„Já se s nima moc bavít nechci. Mně to vyhovuje.“ Jo v podstatě a ona vysílá pak všechny ty signály tomu třídnímu kolektivu jako: „Dejte mi všichni pokoj, já si tady chci v klidu číst.“*

Někteří další vyučující (Soňa, Veronika) rovněž zdůrazňovali, že jedinec může být z třídního kolektivu zdánlivě vyčleněn, ale ve skutečnosti na tom nese většinový podíl viny sám, neboť se uzavírá do sebe a neprojevuje snahu se mezi své spolužáky/spolužačky začlenit. Alena zdůrazňovala, že v takovém případě se nejedná o skutečně vyčlenění a možnost řešení této situace připadá na stranu vyčleněného jedince, který se kolektivu sám straní. Domnívám se však, že i v těchto případech je důležité zmapovat, zda se jedinec nestraní kolektivu dobrovolně z určitého důvodu – např. pokud jsou v třídním kolektivu přítomné homofobní předsudky a zastávány homofobní postoje, homosexuální chlapci a dívky (i ti, kteří si svou heterosexuality nejsou zcela jistí) se budou v takovém kolektivu cítit nepříjemně a budou se obávat se před ostatními projevit, což povede k tomu, že se tito žáci/žákyně budou kolektivu raději stranit.

Někteří vyučující zase zdůrazňovali, že na vyčlenění jedince z třídního kolektivu mají vliv spíše ty faktory, které souvisí s problémovým třídním kolektivem, v němž může panovat obecně nepříznivá atmosféra.

**Marie:** (...) *To nebude souviset jen s tou sexuální orientací, ale tam bude problém i vůbec hodnoty v tom kolektivu, a tam se pak musí pracovat s tím kolektivem jako v širším měřítku... To nebude daný jen tím, že by byl vyčleněnej tou svojí sexuální orientací, tam bude nezdravá sociální situace v tom kolektivu... (...)*

A jakým způsobem vyučující řeší (nebo by řešili) situace, kdy jsou někteří (v našem případě tedy homosexuální a genderově atypičtí) žáci/žákyně z třídního kolektivu vyčleňováni? Několik vyučujících zmínilo, že při podezření na podobné situace jim připadá vhodné použít sociometrické metody, které jim mohou pomoci lépe zmapovat situaci v třídním kolektivu. Některé respondentky (Alena, Jitka) zmínily, že před zvolením nějakého postupu je nejdůležitější promluvit si s jedincem, který je vyčleněný o tom, jak on sám tuto situaci vnímá, a zda a jakým způsobem by ji chtěl změnit. Jak totiž několik vyučujících zdůrazňovalo, k tomu, aby se jedinec včlenil do třídního kolektivu, je potřeba nejen změna přístupu většinového kolektivu k tomuto jedinci, ale i změna přístupu tohoto jedince k většinovému kolektivu. Alena se dokonce domnívá, že pokud jedinec sám neprojeví snahu se do třídního kolektivu začlenit, tak v podstatě není možné tuto situaci nijak řešit.



***Alena:** Jo..., takže opatrně zjistit, jestli to je pravda, tak to sledujeme s rodiči. Většinou se spojíme s rodiči, jestli to tak jako je, jestli to dítě jen nevytváří takový obraz nějakou masku takovou... takže to jako začnu sledovat. (...) Ale v okamžiku, kdy by Mařenka řekla: „Jo, já vůbec nevím, co mám dělat, oni mě jako vylučují v té společnosti“, pak to řešit. Pak to řešit. A je jedno, proč jí vylučují, jestli to je, protože je až moc chytrá nebo moc hloupá, nebo málo sportovně založená, anebo že je lesbička. To je jedno. Tam prostě já to neseparuju, z jakého důvodu, ale v podstatný je signál, že to dítě nějakým způsobem není přijímáno tím třídním kolektivem... Takže rozhodně bych to..., nepoužila bych jiné metody v případě té homofobie a té homosexuality než ohledně ostatního nějakého separování nějakého žáka...*

Alena tedy (stejně jako některé další respondentky – Romana, Jitka) považuje za vhodné řešit tuto situaci za pomoci rodičů vyčleněného jedince. Zásadní jí připadá to, zda chce vyčleněný jedinec svou situaci změnit, či nikoliv a podle toho se mu pak může pokusit pomoci. Příčina vyčlenění jí připadá méně podstatná, a jak sama zmiňuje, v případě vyčlenění žáků/žákyní z třídního kolektivu na základě jejich homosexuální orientace by volila identický přístup jako v jakémkoliv jiném případě.

Jiní vyučující (Oldřiška, Vašek, Jitka) by při řešení takovéto situace naopak brali v potaz, že příčinou vyčlenění jedince je přítomnost homofobních předsudků v třídním kolektivu. Problémovou situaci by se snažili řešit právě zaměřením na její příčiny, tedy tím, že by se žáky/žákyněmi otevřeli diskuzi na téma homosexualita a pokusili se správnou argumentací (přesvědčováním) působit na jejich homofobní postoje.

***Vašek:** (...) Ale určitě bych se snažil jim nějakým způsobem vysvětlit, že prostě... tohle zrovna není důvod, proč by měli někoho separovat, jo. Jako když někdo se chová jako debil, tak prostě jo, tak za to si může sám, ale tohle je prostě věc, kterou ty děti neovlivní, je to tak, a ty děti by na to měly mít jako... víceméně jako brát zřetel... (...)*

Vaškovi tedy připadá důležité dětem vysvětlit, že homosexualitu si člověk nevybírá, že je vrozená, a proto ji jedinec nedokáže nijak ovlivnit. S genetickou teorií pracuje při výkladu homosexuality většina vyučujících, jak bylo blíže popsáno v kapitole o sexuální výchově. Skutečnost, že je homosexualita vrozená považují vyučující za zásadní informaci, která podle nich může pozitivním způsobem ovlivnit postoje dětí k homosexualitě. Rovněž Oldřiška

považuje zvýšení informovanosti žáků/žákyní o homosexualitě za vhodný způsob při řešení takovéto problémové situace.

**Oldřiška:** (...) Když by třídní zjistil nebo kdokoliv zjistil, že to dítě je vyčleňovaný, a pak by zjistil, že to je z toho a z toho důvodu, pak zase opět to je o informacích. To je o informacích, čili by se to mělo zřejmě řešit informacema pro ty děti. Ale neřešila jsem to, a teď momentálně mě nenapadá, jak konkrétně bych postupovala bod po bodu, jo. To se musí promyslet, to je tak citlivý, že, na to se člověk musí připravit, ale určitě bych to řešila teda, ale musela bych se připravit teda, na to.

Jak ovšem sama zmiňuje, s vyčleněním žáka/žákyně z třídního kolektivu na základě homofobie, se ve své praxi nesetkala a zdůrazňuje, že postup při řešení takovýchto situací si musí vyučující pečlivě promyslet, proto nedokázala více rozvést, jak by v takové situaci konkrétně postupovala.

Jitka jako jedna z mála vyučujících uvedla, že by při řešení takovýchto problémových situací využila zážitkovou pedagogiku. O skupinových aktivitách při řešení problémů se zmínila ještě Ivana, Jitka však tento přístup zdůrazňovala v průběhu celého rozhovoru. Tento postoj je zajisté ovlivněn tím, že Jitka vyučuje etickou výchovu, tudíž zná velké množství skupinových aktivit, kterými lze působit na žákovské postoje v různých oblastech, a má v rámci výuky příležitost s dětmi tyto aktivity realizovat.

**Jitka:** (...) Ale asi bych to řešila v rámci té etický výchovy, nějakou aktivitou o rozdílnosti lidí. Určitě bych asi nepoukazovala zpočátku na to, na sexuální podtext, ale asi bych to vzala obecně..., že když je někdo jinej, v čemkoliv, jestli nosí kroužky v nose, nebo má číro na hlavě... Takže určitě nějakou aktivitu v té etice na rozdílnost lidí. A v čem spočívá to, jestli ten člověk je špatnej nebo dobrej. Jestli to spočívá v tom, jak vypadá, co má na sobě..., jak gestikuluje. A určitě přes tohle bysme se přenesli, nebo bysme narazili na tohle téma, když je jinej teda v sexuální orientaci. Ale určitě bych to zařadila nejdřív jako jinakost člověk, ať je jakákoliv, a určitě bysme se k tomuhle dopracovali.

Jitka zdůrazňuje, že by v rámci výuky zařadila skupinovou aktivitu, která se primárně netýká sexuality, ale je spíše obecně zaměřená na odlišnost mezi lidmi v různých oblastech, s tím že by se v rámci této aktivity téma homosexuality otevřelo. Jitčin přístup hodnotím velmi pozitivně. Aktivity inspirované zážitkovou pedagogikou mohou působit na afektivní

i konativní stránky osobnosti žáků/žákyní, a v tomto smyslu se tedy odlišují od výše uvedených přístupů vyučujících, kteří kladli důraz v podstatě jen na zvýšení informovanosti žáků/žákyní, tedy na kognitivní stránku. Domnívám se, že kombinace obou těchto přístupů, tj. realizace aktivit inspirovaných zážitkovou pedagogikou s následnou diskuzí o tématu, zaměřenou právě na zvýšení informovanosti a povědomí žáků/žákyní o homosexualitě, může být úspěšnou cestou k prevenci homofobie.

Zatímco někteří vyučující by se tedy snažili problém s vyčleněním určitého žáka/žákyně z třídního kolektivu, řešit svou vlastní iniciativou (ať už jakoukoliv metodou), několik vyučujících (Marie, Veronika, Romana) uvedlo, že by se v řešení této záležitosti raději obrátilo na školní poradenské pracoviště, které může jednak poskytnout poradenskou pomoc vyčleněnému jedinci, a také prostřednictvím sociometrických metod pracovat s celým žákovským kolektivem.

Mezi nejzávažnější projevy homofobního obtěžování a šikany patří různé formy verbálních a fyzických útoků na homosexuální či genderově atypické jedince. V podstatě všichni respondenti/respondentky z výzkumného souboru uvedli, že se s takto závažnými formami homofobní šikany nesetkávají. Pro některé z nich bylo proto hodně náročné si představit, jak by takovéto situace řešili.

**Vašek:** *Já jsem se s tím nikdy nesetkal. Nevím. Tak to už je prostě průser, že jo. (...) A jako neumím si představit, jak by se tohle už muselo řešit, no... To jako... nevím. Nevím, no.*

Většina vyučujících by při setkání s takto závažnými projevy homofobní šikany využila pomoci školského poradenského pracoviště a dalších speciálních orgánů (např. OSPOD), jelikož mnozí z nich se domnívají, že řešení takovýchto situací vyžaduje již odbornější pomoc, která sahá nad jejich možnosti.

**Marie:** *No tam už prostě musí zasáhnout i odborníci a řešit problém v kolektivu. Tam pak jednak kázeňské projednání, tam se sahá k dvojkám, trojkám z chování při těhlectech situacích, zvou se rodiče a řeší se to třeba i s úřadem jako na ochranu dítěte.... Tam už se pak musí zasáhnout i do dalších věcí, to se nemůže přejít prostě, no. Pokud je tam vyloženě takovejhle problém, tak se zve etoped, kterej pracuje s tím kolektivem a tam už musí zasáhnout odborník... Tam už jako asi vyučující sám nezvládne. (...)*

Marie se domnívá, že odborný zásah je v takto závažných situacích nezbytný, jelikož kompetence a odborné schopnosti vyučujících mohou být v tomto směru poněkud omezené. Rovněž se domnívám, že v případě, kdy si vyučující připadají nekompetentní, je zajisté lepší předat řešení situace odborníkům, kteří se na tuto problematiku profesně zaměřují.

Z celkového hlediska však většina vyučujících uvedla, že v rámci výskytu šikany existují obecné způsoby řešení, kterými je nutné se řídit. Několik respondentů/respondentek zdůrazňovalo důležitost potrestat agresory.

#### **5.4.1. Přístup vyučujících k významu a možnostem prevence homofobie**

V poslední kapitole se budu zabývat oblastí prevence homofobie v žákovských kolektivech. Zaměřím se především na to, jaký význam vyučující ve výzkumném souboru přisuzují prevenci homofobie, což úzce souvisí s tím, jak velké riziko homofobie ve školním prostředí vnímají. Dále budou analyzovány názory vyučujících na konkrétní preventivní metody z hlediska jejich užitečnosti a realizace v praxi.

#### **Vnímané riziko homofobie**

V podstatě všichni aktéři/aktérky výzkumu jmenovali rizikovost některých konkrétních následků, k nimž může v rámci třídního kolektivu vést přítomnost homofobních předsudků a postojů. Vyučující často zmiňovali riziko vyčleňování homosexuálních jedinců z třídního kolektivu nebo nebezpečí šikany.

***Jitka:** No tak, co se týká teda dětí, tak určitě k nějaký šikaně... Že teda... tu šikanu vidím na těch školách jakoby... jako to nejhorší... Protože, co se pak může stát s tím člověkem, to jako vidíme dnes a denně nebo i v těch případech třeba tragických, co se staly, takže určitě by to byl problém, pokud teda by se taková věc stala, že k šikaně by tohle vedlo určitě... Pokud by se to samozřejmě neřešilo a nevysvětlovalo se to těm dětem.*

Jitka považuje šikanu určitých jedinců za nejvíce ohrožující možný důsledek přítomnosti homofobních postojů v třídním kolektivu. Jak ovšem sama zmiňuje, riziko šikany je mnohonásobně vyšší, pokud je téma homosexuality a homofobie před žáky/žákyněmi tabuizováno.

Aktéři/aktérky dále hovořili o nebezpečí psychických problémů, které se mohou u homosexuálních jedinců objevit právě vlivem nepřátelského prostředí v třídním kolektivu zastávajícího homofobní postoje.

**Veronika:** *No tak to riziko vždycky, nebo teda aspoň tak, jak to chápu já... nejhorší v tom je to vyčlenění z té sociální skupiny, ve které se ty žáci musí pohybovat denně 5 - 6 hodin... Každý člověk je ve své podstatě dost citlivá bytost. Takže si dovedu představit, že to porušuje i tu osobnost toho žáka a jeho vnímání reality a jeho chování ... a tady vlastně... pokrucuje tu jeho osobnost. A to nejen když si třeba... přizná, že je jiné orientace, tak se s tím sám musí vypořádat a ještě se musí vypořádávat s tím, jak na něj reaguje třeba špatně ta skupina. Což potom znamená, že si dovedu představit, že to může vést k depresím a mnohem horším stavům. (...)*

To pak samozřejmě může souviset s dalšími negativními důsledky, o nichž vyučující hovořili, jako např. s obavou homosexuálních jedinců se před ostatními projevit, straněním se kolektivu či se zhoršením školního prospěchu. Někteří vyučující (Oldřiška, Soňa) hovořili v této souvislosti i o riziku sebepoškozování či dokonce sebevražedném jednání homosexuálního žáka/žákyně.

**Oldřiška:** *(...) Takže může to samozřejmě vést až k tomu, že to dítě to neunes a něco si udělá, tam ty emoce a ty zkratky a to prožívání je jiný... Jako když v té třídě bude homosexuální... jedinec, a narazí tam na člověka, kterej mu bude slovně ubližovat, tak ho to může dohnat, až k tomu, že spáchá až sebevraždu... To jako se může stát. (...)*

Z celkového hlediska lze tedy konstatovat, že aktéři/aktérky výzkumu si velice dobře uvědomují, k jak závažným důsledkům mohou homofobní postoje žáků/žákyní v třídním kolektivu vést. Explicitně však homofobii nepopisovali jako vyloženě rizikovou oblast, což může souviset s tím, že vyučující často uváděli, že výskyt homofobie ve školním prostředí je ve srovnání s jinými typy problémů méně častý. Toto srovnání se však jeví jako problematické, neboť na základě některých (výše uvedených) tvrzení respondentů/respondentek se domnívám, že mohou některé projevy homofobie přehlížet. Jak bylo uvedeno výše, respondenti/respondentky převážně uváděli, že nemají s projevy homofobie ve svém prostředí v podstatě žádné zkušenosti, i když posléze v podstatě všichni zmínili, že se s některými projevy homofobie u žáků/žákyní přeci jen setkali. Jak ovšem ukázala předchozí kapitola, problémem je, že někteří vyučující tyto homofobní projevy buď nepovažují za rizikové (např. používání homofobního jazyka u žáků/žákyní), nebo zcela nepřipouští, že příčinou některých problémových situací (např. vyčleňování homosexuálních

či genderově atypických žáků/žákyní z třídního kolektivu) je primárně homofobie. Přehlížení některých homofobních projevů a opomíjení homofobie jako příčiny některých problémových situací by tak mohlo z velké části vysvětlovat, proč vyučující nevnímají oblast homofobie jako natolik rizikovou, přestože si možné negativní dopady homofobních postojů v třídním kolektivu dobře uvědomují.

### **Přístup k prevenci homofobie ve školním prostředí**

Aktéři/aktérky výzkumu se o významu prevence homofobie vyjadřovali spíše odmítavě. Většině vyučujících připadá zbytečné nebo dokonce z různých důvodů nevhodné oblast homofobie v rámci prevence rizikového chování žáků/žákyní speciálně vymezovat. Velká část vyučujících zdůrazňovala, že prevence homofobie by se měla spíše podřazovat pod obecnější pojmy a témata, a nepřipadá jim vhodné vyčleňovat homofobii jako samostatnou oblast, vyžadující specifické druhy preventivních zásahů. Někteří vyučující se domnívají, že stačí vést žáky/žákyně obecně ke slušnosti a vzájemné toleranci, díky čemuž bude zároveň ošetřena i oblast homofobie.

*Alena: (...) Já prostě nevím... To je to, jak jsem říkala. Jakože bych přišla a řekla. „Tak milé děti, a teď budete mít hodinu o tom, jak nebýt homofobní.“? Jak bych to uvedla? Jako to je... to je tak neproduktivní... Kdyby to bylo „Nebudte na sebe oškliví, buďte tolerantní vůči ostatním.“ – kdyby to bylo téma tolerance a součástí toho bylo právě mimo jiné i v téhle oblasti. (...)*

Přestože Alena vyučuje výchovu k občanství a základy společenských věd, nedovede si představit, že by v rámci výuky vyhradila konkrétní prostor na prevenci homofobie, jelikož neví, jak by měla dané téma před žáky/žákyněmi opodstatnit. Proto jí připadá vhodnější, aby se realizovaná prevence v tomto směru týkala spíše obecně tématu tolerance, v rámci něhož by mohla být problematika homofobie zmíněna. Z tvrzení zároveň vyplývá, že Alena považuje toleranci za ideální postoj, jež by měli žáci/žákyně zastávat k homosexuálním jedincům. Problematika tolerantního postoje k homosexualitě byla diskutována v kapitole o žákovských postojích k homosexuálním jedincům.

Explicitní vymezování homofobie v rámci prevence rizikového chování žáků a žákyní připadá mnohým respondentům/respondentkám nejen nevhodné, ale dokonce i nebezpečné. Někteří vyučující mají zřejmě pocit, že by tematizací homofobie zbytečně poukazovali na tuto problematiku, a mohli by tím dokonce v rámci třídního kolektivu uměle vytvořit problém,

který by tak vzniknout vůbec nemusel. Ukázalo se, že někteří aktéři/aktérky výzkumu se domnívají, že pokud budou o riziku homofobie se žáky/žákyněmi konkrétně hovořit a budou související jevy explicitně pojmenovávat, obávají se, že tím upozorní žáky/žákyně na něco, vůči čemu mohli být do té chvíle neteční, a tím pádem u nich spíše podpoří všímavost vůči těmto projevům, což může tedy v konečném důsledku vést naopak ke vzniku různých problémových situací, nikoliv k jejich předcházení.

**Oldřiška:** *Víte co, tohleto... Podle mého názoru, když se tohleto bude vypichovat jako ústřední a hlavní téma, tak prostě to se vyloženě podnítlí ten... ten špatnej zájem o tuhle tu otázku. (...)*

**Veronika:** *Já si myslím, že čím více budete zdůrazňovat, ať už to je homosexualita, sexuální perverze nebo já nevím..., rasismus nebo něco... Tak čím víc se to bude jako zdůrazňovat, tak tím... ty žáci se toho jako chytanou. (...)*

Z uvedených výroků tedy vyplývá, že Veronika s Oldřiškou (a mnozí další vyučující) se obávají, že čím více budou žáky/žákyně upozorňovat na to, že homofobie je špatná, tím spíše u nich podpoří negativní zájem o tuto oblast, což může následně vést ke vzniku různých problémů.

Tato obava je však neopodstatněná. Jak již bylo několikrát uvedeno v předchozích částech textu, nedostatek informací je základem pro vznik a udržování homofobních předsudků, tudíž právě tabuizace daného tématu zvyšuje pravděpodobnost vzniku různých problémových situací souvisejících s homofobií.

Obava z možného vzniku problémů však není jediným důvodem, proč se někteří vyučující domnívají, že je lepší homofobii explicitně nevymezovat. Ivana například vyjádřila obavu, z toho, že by tím u konkrétních jedinců dokonce mohla přispět ke vzniku či uvědomění jejich homosexuality.

**Ivana:** *(...) Protože ve finále, teď je to můj subjektivní názor, nikde nevíme, kde je ten spouštěč, že je někdo homosexuál. Nikde nevíme, proč je někdo heterosexuál, někdo může mít obojí... Co to s tím mozkiem, jako co ho ovlivní? Takže kdyby, dejme tomu, bylo 12letý dítě a já mu najednou tam začnu vykládat, byť samozřejmě v upravený formě, že vlastně nemusí s nikým žít jako tatínek s maminkou, ale že on vlastně může žít se svým oblíbeným kamarádem... Co já vím, že tahle věta nemůže být spouštěč, že ho nebudou zajímat holky,*

*ale budou ho zajímat kluci? Co to jako je? Co je tam to, co to ovlivní? Nechci být ten spouštěč.*

Ivana se tedy obává, že pokud by dětem v určitém věku v rámci prevence homofobie vykládala o tom, že homosexualita je přirozenou formou lidské sexuality, mohlo by to u některých jedinců „spustit“ homosexualitu. Takovýto názor je nesmyslný, jelikož homosexualita, podle velkého množství výzkumů (některé z nich byly podrobně popsány v teoretické části práce), vzniká na základě vrozených a dědičných faktorů, a i když si svou homosexuální identitu začíná jedinec uvědomovat nejčastěji právě v období dospívání, pravděpodobně by na to nemohl mít rozhodující vliv výklad o homosexualitě a homofobii probíhající v rámci výuky. A pokud by to nějaký vliv přeci jen mělo, domnívám se, že spíše pozitivní, neboť tím že by vyučující v rámci výuky zdůrazňovali, že je homosexualita zcela přirozenou formou lidské sexuality a že být gay/lesba je v pořádku, mohlo by to danému jedinci v třídním kolektivu, který prochází fází uvědomování si své homosexuality, jediné pomoci k přijetí homosexuální identity.

Jelikož se Ivana v průběhu rozhovoru několikrát zmínila o vrozenosti homosexuality, působí na mě tento její názor poněkud nesrozumitelně a rozporuplně. Může se jednat o důsledek určitých vnitřních rozporů týkajících se jejího postoje k homosexualitě, neboť jak sama popsala, původně měla k homosexualitě spíše negativní postoj, který se změnil až díky jejímu blízkému příteli, který jí oznámil, že je gay. Nejistý postoj k homosexualitě může být také ovlivněn vyšším věkem (Ivana patří k nejstarším vyučujícím ve výzkumném souboru), jelikož jak bylo uvedeno v teoretické části práce, starší lidé mají obecně negativnější postoje k homosexualitě než lidé mladší.

Dalším důvodem, proč se někteří vyučující domnívají, že není vhodné homofobii před žáky/žákyněmi explicitně vymezovat a pojmenovávat, je podle Aleny to, že homosexuálnímu jedinci v třídním kolektivu by takovéto situace nemusely být příjemné.

**Alena:** (...) Protože tam potom se může udělat... ehmm ten opačný efekt. Takže jednak, vy ukážete prstem na něco, ostatní si toho začnou všimnat a pokud ten člověk to nemá ještě úplně srovnané, jestli jo nebo ne, tak má pocit jako: „Budu divnej, budu jinej“, protože se o tom ve škole hovořilo jako o tom, že to je něco jiného, co ale musíme akceptovat. (...)



Alena se tedy domnívá, že zvláště u jedinců, kteří teprve prochází fází uvědomování si své homosexuality, by mohla diskuze o riziku homofobie vyvolat nepříjemné pocity. V podobném kontextu Alena odpověděla na otázku, zda si myslí, že je vhodné formálním způsobem (např. prostřednictvím stanovených školních či třídních pravidel) zdůrazňovat, že homofobie je ve školním prostředí odmítána.

***Alena:** (...) A já bych to dala obecně jako: „Nebudu druhým ubližovat“, jo. To stačí. A vůbec bych nevymezovala, neupozorňovala bych na to, znovu se k tomu vracím, jo. Neupozorňovat na to, to tam mám jako napsat i leváky? Že nebudu hnusná na leváky, jo? Nebo na ty, co jsou moc vysoký, protože třeba já, když jsem chodila do školy, tak jsem byla taková jako vyšší, na svojí generaci jsem taková jako víc narostlá... A musela jsem to nějakým způsobem zkousnout. A... a vůbec by se mi nelíbilo, kdyby někdo někde napsal, že něco v tom smyslu: „A nebudem oškliví, protože je vysoká... nebo na vysoký lidi“... Vadilo by mi to. Mě by dokonce jako přímo vadilo, že tam je napsaný, že... (...)*

Stejný názor na explicitní odmítání homofobie uvedli téměř všichni respondenti/respondentky ve výzkumném souboru. Většinově se tedy domnívají, že je lepší v rámci tvorby třídních pravidel používat spíše obecné pojmy jako např. „slušné chování“. Explicitní odmítání homofobie připadá vyučujícím buď nevhodné (na základě důvodů, které popisuje Alena), anebo zbytečné jelikož se domnívají, že žáci/žákyně přirozeně vědí, že pod pojem „slušného chování“ se řadí i akceptování homosexuálních jedinců, resp. že homofobní projevy jsou nepřipustné.

Někteří vyučující (Vašek, Ivana, Soňa, Jitka) však zmiňovali, že považují za vhodné se prevencí homofobie věnovat alespoň v rámci některých konkrétních předmětů, které jsou k tematizaci podobných oblastí v podstatě určené. Konkrétně hovořili především o občanské výchově, etické výchově a biologii (více viz. kapitola Zařazování témat sexuality a homosexuality do výuky). V souvislosti s tím ovšem zdůrazňovali přirozené včleňování tématu do výuky, nikoliv účelnou a nesouvisející tematizací za každou cenu. Podle vyučujících je tedy spíše vhodné se u daného tématu pozastavit v momentě, když na něj v rámci výuky přirozeně přijde řeč. Z tohoto hlediska v podstatě všichni aktéři/aktérky výzkumu odmítají tabuizaci homosexuality a homofobie.

Mnozí vyučující také zdůrazňovali, že proti homofobii je nutné explicitně zasahovat až v případě výskytu konkrétních problémových situacích, v nichž se homofobie projevuje. Pokud k žádným problémům v třídním kolektivu nedochází, považují otevřené vystupování

proti homofobii za zbytečné a z výše zmiňovaných důvodů dokonce za nevhodné. Pro ilustraci tohoto přístupu uvádím tvrzení Jitky.

***Jitka:** (...) Protože pokud se ta homofobie neobjeví, při nějakým sexuálním tématu, at' v sexuální výchově, etice, v biologii, tak je vidět, že je to funguje jako dobře, že to funguje normálně, že těm dětem to nepřipadá... (...), ale pokud by vyloženě prostě ty děti neprojevovaly jako xenofobní názory nebo nálady, tak bych to neřešila, jo. Protože je vidět, že to funguje dobře, že ty děti jsou s tím srovnány, že vědí, že to tak je, a ej to v pořádku a nemaj s tím problém. (...) Takže bych to jako zdůrazňovala v případě, že by se ten xenofobní názor objevil, jo v tý daný hodině nebo třeba i na konkrétního žáka z těch předchozích otázek..., ale určitě bych se teda nezaměřovala vyloženě na to, že teda někdo je homofob a teda ted' to budeme řešit...*

Jitka (stejně jako někteří další respondenti/respondentky) tedy zdůrazňuje, že na konkrétní homofobní náznaky a projevy je potřeba okamžitě reagovat jejich otevřeným odmítnutím. Pokud se však mezi žáky/žákyněmi žádné homofobní projevy neobjevují, připadá vyučujícím nevhodné, či kontraproduktivní proti homofobii otevřeně vystupovat.

V takovém případě se však jeví jako problematické, že většina vyučujících nepovažuje za homofobní projevy používání výrazů a nadávek souvisejících s homosexualitou, tudíž tyto projevy u žáků/žákyní mohou často přehlížet a tím i dál posilovat. Další slabinou tohoto přístupu je, že vyučující automaticky předpokládají, že pokud u žáků/žákyní neregistrují žádné homofobní projevy, jsou žákovské postoje k homosexualitě a homosexuálním jedincům akceptující a celkově pozitivní, což ovšem nemusí platit. Zjevné to je z Jitčina tvrzení.

Lze tedy shrnout, že vyučující obecně nepovažují prevenci homofobie za prioritní. Co se týče otevřeného vystupování proti homofobii v rámci školního prostředí, vyjádřili respondenti/respondentky spíše negativní názor, který souvisí s jejich obavou, že účelnou tematizací a explicitním pojmenováním konkrétních problémových jevů, by mohly problémy v třídním kolektivu spíše vytvořit, než jim předcházet. Avšak v situacích, kdy se mezi žáky/žákyněmi objevují homofobní náznaky či projevy, považují vyučující otevřené odmítnutí homofobie za velmi důležité.

### Přístup ke konkrétním možnostem prevence

Nyní bych se chtěla blíže věnovat názorům aktérů/aktérek výzkumu na konkrétní preventivní metody, kterými lze výskytu homofobie mezi žáky/žákyněmi do jisté míry předcházet.

Z hlediska postupů, které se užívají při prevenci šikany obecně, je např. důležité, zda jsou žáci/žákyně dostatečně informováni o tom, jak mají postupovat v případě, že se stanou oběťmi či svědky/svědkyňmi (homofobní, ale i jiné formy) šikany. Většina respondentů/respondentek se domnívá, že z tohoto hlediska jsou studujícím poskytovány dostatečné informace, které jim bývají také často připomínány. Další významnou možností prevence šikany je možnost dotazovat se či řešit určité problémy anonymním způsobem, např. prostřednictvím schránky důvěry (kde mohou studující klást otevřené otázky např. o tématech týkajících se sexuality, na něž by se osobně neodvážili zeptat). Aktéři/aktérky však často zdůrazňovali, že žáci/žákyně dávají přednost spíše osobnímu řešení problémů, a že se za třídními učiteli/učitelkami a výchovnými poradci/poradkyněmi nebojí přijít i s poměrně intimními problémy, které se mohou týkat i jejich sexuality, což ostatně dokazují některé konkrétní zkušenosti vyučujících, popisované v předchozích kapitolách.

*Marie: Je tam, je tam schránka důvěry, ale já myslím, že se nebojí chodit za paní profesorkou B., že má důvěru... A spousta dětí chodí i za třídními učiteli pokud mají důvěru, nebo se obrátí na vyučujícího, se kterým třeba... si rozumí, nebo toho, komu se chtějí svěřit.*

Z tohoto důvodu hodnotili někteří vyučující schránku důvěry jako neúčinnou. Z hlediska prevence šikany je dále důležité neopomíjet tvorbu třídních pravidel. Většina vyučujících z výzkumného souboru uvedla, že se žáky/žákyněmi (zejména z nižších ročníků) vytváří třídní pravidla, nicméně jak bylo uvedeno v předchozí části textu, nepovažují za vhodné v rámci těchto pravidel explicitně vymezovat odmítání homofobie.

V neposlední řadě je v rámci prevence šikany obecně také velmi důležité pravidelně aktivním způsobem mapovat postoje a zkušenosti žáků/žákyní, které mohou souviset s výskytem šikany (v našem případě s homofobním obtěžováním a šikanou). O pravidelném monitorování žakovských postojů a zkušeností hovořila jen menší část respondentů/respondentek (Petra, Alena, Veronika).

**Veronika:** (...) *Tam si myslím, že je potom dobré nějaký socioklimatický... dotazník v té třídě, což se u nás teď ve škole dělá co dva roky, takže tam potom i to, co učitel nevidí, na tom můžete rozpoznat, třeba jak se ta skupina pohybuje a kolem koho se pohybuje a tak...*

Ostatní vyučující se pak spíše spoléhají na to, že si potencionálně rizikových projevů mezi žáky/žákyněmi všimnou. Např. Soňa v této souvislosti považuje za výhodu menší počet studujících, u nichž si mohou vyučující snáze všimnout, pokud není něco v třídním kolektivu v pořádku.

**Soňa:** (...) *..., ale to klima v té třídě se snažím jakoby trochu sledovat, jenom jestli... A to je výhoda týhle školy, zase protože..., pak my se třeba dohodnem ve sborovně, že nám prostě tenhle jedinec připadá, jako já nevím..., že by mohl být homosexuál... A jako určitě ta snaha ochránit toho jedince. Né jako nějak hmatatelně, ale jako prostě sledovat klima v té třídě, jestli není vyčleněnej... No tak to bych řekla, že tady funguje jako docela dobře, no.*

Z hlediska preventivních metod, kterými je možné předcházet výskytu homofobie mezi žáky/žákyněmi hovořili vyučující především o možnosti uspořádat nějaký seminář, v rámci něhož by měli studující možnost seznámit se s homosexuálním jedincem. Vyučující možná právě na základě svých zkušeností usuzují, že osobní znalost homosexuálních jedinců by mohla u žáků/žákyní vést ke zlepšení jejich postojů k homosexualitě a prevenci homofobních projevů.

**Jitka:** (...) *Jo možná by bylo i zajímavý... besedu, teď mě napadá s nějakým homosexuálem, že ty děti by se ho konkrétně mohly ptát třeba na životní zkušenosti, nebo jak to řešil... To je docela dobrý nápad. Ale zase koho sehnat, kdo půjde s kůží na trh, jo. (...) Ale zas opravdu, aby byl ten člověk do té míry... jako... teď to řeknu špatně, ne vzdělanej, ale prostě taková ta sociální úroveň, že by jako odpovídal těm dětem, že by to nesklouzlo jako do nějakýho toho lascivního... ehm do nějaký lascivní polohy.*

Jitka, stejně jako ostatní vyučující, kteří o této možnosti prevence hovořili, zdůrazňovala důležitost odborného přístupu v rámci takového semináře. Zatímco se Jitka domnívá, že diskuze s homosexuálním jedincem by měla být zaměřena na jeho „životní příběh“ a osobní zkušenosti, Alena zastává jiný názor.

**Alena:** (...) Já jsem tady třeba měla taky na besedě, teď už je to soudce – taky náš absolvent, který se k tomu naprosto oficiálně přihlásil. Loni se vlastně i nechal registrovat... jako je v registrovaném partnerství. A myslím si, že když on prostě přijde sem na besedu se studenty a beseduje samozřejmě o své profesi jako soudce a jen tak mezi řečí, jak se představujete v podstatě: „Já jsem... a mám vystudovaný tohle... Jsem ženatý / jsem vdaná... Mám tolik dětí“ a on to zmíní a není to nějak... není to téma, on to prostě jen má v tom výčtu, to mi připadá prostě nejfunkčnější, když to takhle řeknu, jo.

Alena se tedy domnívá, že beseda s homosexuálním jedincem je dobrou preventivní metodou, přičemž ale zdůrazňuje, že homosexualita by neměla být hlavním tématem diskuze. Efektivnější jí naopak připadá, pokud daná osobnost, která může se studujícími hovořit o jiných podstatných tématech (např. o své profesi) svou homosexualitu zmíní jen tak „mimochodem“.

Další možnost z hlediska prevence homofobie mohou podle názoru respondentů/respondentek poskytovat některé kvalitní a odborné filmy či dokumenty související s tématem homosexuality a homofobie, které mohou vyučující žákům/žákyním pouštět. Vyučující, kteří o této možnosti hovořili, však nezmínili důležitost diskuze, která by po zhlédnutí takového filmu rozhodně měla následovat.

**Jitka:** (...) Takže média si myslím, že v tomhleto zas můžou bejt i nápomocný... Ať si děti můžou najít jak ty negativní informace, tak si myslím, že když jako ten učitel citlivě vybere něco, co se hodí třeba právě i do hodin sexuální výchovy, nebo etiky, že třeba nákej film nebo besedu, proč ne... (...)

Někteří vyučující (Alena, Marie, Romana) dále hovořili o tom, že z hlediska prevence je také vhodné v rámci výuky tematicky hovořit o známých homosexuálních osobnostech, ať už se jedná o současné celebrity (např. herce/herečky, zpěváky/zpěvačky) nebo významné spisovatele/spisovatelky, umělce/umělkyně, vědce/vědkyně atd. Právě prostřednictvím této metody mohou vyučující předmětů zdánlivě nesouvisejících se sexuální výchovou (jako např. matematika, fyzika) tematizovat oblast homosexuality. Ilustrovat to může tvrzení Marie, která vyučuje matematiku a informatiku.

**Marie:** No vracet se i třeba k historii... Já třeba hovořím i o známých vědcích, o známých umělcích v souvislosti s tím, kteří třeba ten svůj úděl měli strašně složitý, právě proto, že byli

*homosexuální a v době, kdy žili, to byl pomalu trestný čin. (...) Takže si myslím, že je důležitý brát ty známé osobnosti, které se nebojí se k tomu přiznat a dávat jako... příklad, že dokázali spousty a měli jiné hodnoty, no a co.*

Někteří vyučující (Ivana, Jitka) v souvislosti s možností prevence homofobie opět zdůrazňovali důležitost zvyšování informovanosti žáků/žákyní o homosexualitě a souvisejících tématech.

Alena považuje za nejvhodnější způsob prevence homofobie snahu vytvářet jakýsi obraz normality homosexuality, tím že se bude o tomto tématu mluvit jako o něčem zcela normálním a přirozeném, oproti zdůrazňování rizik homofobie.

**Alena:** (...) Mnohem účinnější je, tvářit se překvapeně, že to vůbec někoho zvedá ze židle. To ale funguje na všechno. V podstatě jako: „Ale co vlastně jako řešíš?“... Jo, jako: „Připadá ti divný, že ten je menší, ten je větší, támhleten má větší nos, ten má modré oči, ten má zelený. Proč já mám vůbec obhajovat to, že mám zelený oči ve srovnání k těm, co mají modré? Já za to nemůžu, že mám zelený oči, ty nemůžeš za to, že máš modrý.“... Jo? Takže... ale nestojíme a neříkáme si: „Někteří mají zelený, někteří modrý, a buďte hodný na ty zelenooký!“... Jo? Jestli mi rozumíte... Prostě já někdy mám pocit, že bych z toho nedělala žádný problém, že bych to vnímala právě jako něco naprosto přirozeného... (...)

Co se týče možnosti speciálního školení vyučujících v tématech souvisejících s homofobním obtěžováním a šikanou mezi žáky/žákyněmi, většina vyučujících by tuto možnost uvítala, avšak jí nepovažuje za nijak prioritní.

**Petra:** No jelikož jsem se s tím ještě nesetkala, tak to nevnímám jako prioritu. Nicméně kdyby se něco takového nabízelo, tak proč ne, určitě ráda.

**Jitka:** A tak asi pokud by to mělo být formou nějaký přednášky, jít si to vyslechnout, tak určitě. Tomu bych se nebránila. Ne že bych teď šla cíleně vyhledat besedu, ale pokud jako by mě něco takovýho bylo nabídnuto v rámci třeba dalšího vzdělávání, nebo... Tak proč ne, že jo. Člověk se rád doví něco nového, třeba... nový poznatky.

V případě že by vyučující měli příležitost se takového školení zúčastnit, někteří respondenti/respondentky v této souvislosti zdůrazňovali, že by uvítali především nějaké praktické rady a odborné zkušenosti lidí, kteří se danou oblastí profesně zabývají.

*Alena: A tak jako, nevadilo by mi to... Já prostě, jakékoliv další postřehy, zvláště pokud tam jsou praktici... (...) ... jakmile tam máte praktika, tak vám řekne, jak co řešil. Jo, to je úžasné. Když vám třeba řekne, že měl nákej takovejhle problém v té třídě a jak to udělal, jestli to udělal dobře, špatně, jo často ty reflexe jsou jako sebekritické, že takhle už nikdy víc. A to je strašně cenné. Jo, takže pokud by tam byli praktici nebo by tam byli sezvaní právě třeba výchovní poradci, kteří mají právě ve své praxi náký takovýhle problém, a jak to řešili.... To vítám vždycky, takže určitě ano (...), ale říkám podmínkou je, že nepřijde někdo a řekne mi, že existuje... No tak, to vím. Jo, ale když to bude někdo, kdo řekne: „No tak jsem řešil tohle, tohle, tohle a tohle bylo nejúspěšnější a tohle vůbec. Tohle nedělejte hlavně, bacha.“, jo...*

Alena by tedy uvítala, aby speciální školení o homofobii bylo spíše zaměřené na zvládání a konkrétní způsoby řešení problémových situací. Naopak by jí vadilo, kdyby mělo charakter předávání obecných informací o homofobii. Je ovšem nutné zdůraznit, že Alena je výchovnou poradkyní a má o daném tématu poměrně dobrý přehled, jak se ostatně ukázalo v průběhu celého rozhovoru. Někteří vyučující ve výzkumném souboru ale naopak ani nevěděli, co si mají pod pojmem homofobie představit (viz. kapitola Osobní pojetí homofobie). U těchto učitelů/učitelek by bylo naopak vhodnější se v rámci školení zaměřit na předání spíše obecných informací, díky nimž by o tématu získali nejprve základní přehled, který by bylo následně možné rozvíjet konkrétními a praktickými informacemi a radami.

Domnívám se, že z hlediska prevence homofobie je důležité, aby všichni vyučující získali formou speciálních školení alespoň základní přehled o daném tématu. Pro výchovné poradce/poradkyně a další školní poradensky působící pracovníky by samozřejmě bylo vhodnější takovéto školení zaměřit více podrobně a především prakticky.

Někteří vyučující (Oldřiška, Vašek) ve výzkumném souboru by však možnost speciálního školení na téma homofobie odmítli, a to zejména z důvodu, že se za dobu své praxe cítí již přeškolení.

*Vašek: Já to popravdě řečeno nepotřebuju. Já těch školení mám dost, takže já určitě ne... Ale to je teoretizování jo. Já tyhle věci nemám moc rád... Ono se to moc hezky dělá od stolu, ale prostě když se člověk postaví před tu třídu, která prostě je jiná, tak prostě asi je dobrý, mít*

*nějaký teoretický základ, na který to člověk nabalí... Ale zase si myslím, po 25 letech praxe to už odhadnu, s kým prostě mám tu čest a na koho můžu vyštěknout a koho musím obejít něk okolo... Takže prostě já bych tohle zrovna asi nevyhledával.*

Vaškův odmítavý postoj k možnosti školení v oblasti homofobie by mohl souviset s tím, že vyučuje předměty, které s daným tématem v podstatě nesouvisí – matematiku a fyziku. Na druhou stranu je z jeho odpovědi zjevné, že se odmítavě staví v podstatě k jakémukoliv dalšímu školení, jelikož si připadá přeškolený a domnívá se, že po tolika letech praktického působení ve školství už dokáže odhadnout, jakým způsobem na dané situace reagovat. Podobné důvody uvedla i Oldřiška, která ovšem zastává funkci výchovné poradkyně a jak bylo uvedeno výše, zařazuje témata sexuální výchovy do své výuky.

***Oldřiška:** Víte co, já už těch školení mám plný zuby, protože já jsem školená ve všech směrech... Já jsem odborník... já už jsem snad odborník i přes chov koní, jo. (smích) Takže já už žádný jiný školení jako... Každý normální člověk s 38 lety praxe, tak prostě ví, tak nějak intuitivně, co by měl.... Ale neuvítala bych, protože, já už na žádný školení nejdu, nechci... Já už jsem tak školená, že fakt ne.*

Oldřiška rovněž odkazuje na svou intuici při řešení problémových situací ve škole a argumentuje množstvím školení, která už absolvovala a délkou své praxe.

Jak ovšem Oldřiška uvedla, žádného školení konkrétně na téma homofobie se nikdy nezúčastnila a ani léta praxe nemusí vést k tomu, že vyučující problematice homofobie rozumí a přesně ví, jak je vhodné v konkrétních problémových situacích jednat. Takovýto přístup k možnostem získávání nových poznatků, obzvláště u výchovné poradkyně, nepovažuji za zcela správný.

### **Programy primární prevence**

V podstatě všichni aktéři/aktérky výzkumu popsali, že jsou u nich na škole (ať pravidelně, či občasně) realizovány primárně preventivní programy, které se týkají sexuality. V souvislosti s konkrétním zaměřením těchto programů hovořila většina vyučujících opět spíše o medicínském pojetí sexuality, které je studujícím v rámci těchto programů prezentováno. Jedná se spíše o prevenci oblastí týkajících se bezpečného sexu, rizika pohlavních chorob, reprodukce, možností antikoncepce apod. Tematika sexuálních orientací



bývá v rámci těchto oblastí zmiňována jen okrajově a spíše náhodně, jak může ilustrovat např. tvrzení Jitky.

**Jitka:** *To vlastně probíhá jednou za dva roky. Je to ta beseda, vesměs to je ale taky zaměřený na prevenci a antikoncepci a hygienu a tady tyhle věci... Ale vždycky tam jako se narazí, na to homosexuální téma. (...)*

Co se týče možnosti realizace primárně preventivního programu zaměřeného vyloženě na problematiku homofobie, vyučující jí opět vnímají jako spíše neprioritní, v některých případech jako zbytečnou.

**Romana:** *Nemyslím si, že by to bylo špatný v rámci nějakých těch devítek, osmiček a... Zase na druhou stranu tím, že asi se ty problémy nevyskytují tak často, tak si nemyslím, že by... Že je velkej průšvih, že to není vysloveně takhle cíleně. Protože jak říkám, součástí toho preventivního programu v té devítce to tam je, takže ještě nějaký navíc a... Nevidím úplně né nezbytně nutnej, ale když by byl, tyhle preventivní programy se nikdy neztratí, když jsou dobře udělaný, tak se fakt jako ty děti, si vždycky něco odnesou. Ať už chtěj nebo nechtěj, odnesou. Ale... asi jako úplně bych ho nevyhledávala teď.*

Romaně tedy připadá dostačující okrajovost tématu homosexuality v rámci obecněji zaměřených preventivních programů.

Někteří vyučující považují realizaci primárně preventivních programů zaměřených přímo na homofobii dokonce za nevhodnou, a to vzhledem k důvodům, které byly blíže popsány v předchozí části textu, kde bylo ukázáno, že mnozí aktéři/aktérky obecně odmítají explicitní a otevřené vystupování proti homofobii, dokud nenastane nějaký problém, který s danou oblastí přímo souvisí.

**Veronika:** *Né, že by mi to nepřišlo jako důležité téma pro ty děti, aby věděly, jak se chovat v té společnosti, ale kdyby ta situace nastala, že by se něco v té třídě třeba dělo, tak si myslím, že by to mohlo být přínosem, ale popravdě jako... Preventivní program tohoto směru si myslím... Takhle, já si nedovedu představit, že by měl nějaký účinek. To je možná trošku můj negativní postoj vůči tomu. Protože prostě když děláte preventivní program na drogy, preventivní program na šikanu a tady tohle... Tak si myslím jako, že je to to, co tu společnost jakoby ohrožuje. Když já nemám pocit jakoby, že tohle je téma, které by nějak ohrožovalo ty*

*lidi. Že mi to přijde jakoby běžné téma, nikoliv jako něco odlišného, na co by se muselo jako speciálně jako nějakým způsobem upozorňovat nebo ne upozorňovat jako... nějak reagovat nebo tak.*

Veronika se tedy domnívá, že speciálně zaměřený program primární prevence by mohl mít účinek až v případě výskytu konkrétních problémů (souvisejících s homofobií) mezi žáky/žákyněmi. Pravidelná prevence tohoto způsobu by podle Veroniky na téma homofobie zbytečně upozorňovala, a vzbudila u studujících přesvědčení, že homosexualita je nějaký problém, který je nutné řešit.

Z odpovědi Veroniky je opět patrné, že nevnímá problematiku homofobie jako přímo rizikovou a proto jí nepřipadá vhodné prostřednictvím prevence v podstatě upozorňovat na problém, který ani problémem není, resp. neměl by být. Soudím, že Veronika (a mnozí další vyučující) v této souvislosti dostatečně nerozlišují mezi tématem homosexuality a problematikou homofobie. Samotná homosexualita by samozřejmě neměla být nikým vnímána jako problém, homofobie je však reálným problémem, který může konkrétní jedince v třídním kolektivu ohrožovat, a na jehož základě může vznikat homofobní obtěžování a šikana. Domnívám se, že je velice důležité, aby si vyučující uvědomili, že explicitním pojmenováním homofobie a otevřeným vystupováním proti ní, nemohou ve studujících vzbudit dojem, že homosexualita je problémem. Vyučující by se obecně měli zbavit pocitu, že otevřeným hovořením o problému mohou problém vyvolat.

Někteří vyučující (Alena, Veronika, Soňa) se proti primárně preventivnímu programu, zaměřenému přímo na homofobii, staví odmítavě, neboť mají k prevenci tohoto druhu obecně skeptický postoj.

***Alena:** (...) Ale i tak... tyhleto výukové programy, kde děti vlastně vychovávám během jedné přednášky, já mám k tomu velice... Tak jsem vůči tomu opatrná. Jo, prostě... to jsou takový ty hurá akce, jo. Jako je dneska ekologická výchova na školách, bože! Prostě, když doma máma nebude dodržovat základní pravidla soužití ve společnosti, tak tam může být učitelka Jana Amosa Komenská a bude to úplně o ničem a může mít hodiny ekologické výchovy, já nevím, třeba každý týden jednu a bude to o ničem. Prostě my se učíme napodobováním vzorů... (...) Prostě tyhleto negativní jevy, pokud teda v té společnosti jsou, tak se nedají odstraňovat jednostrannejma přednáškama. (...)*

Alena se tedy domnívá, že program primární prevence nemůže změnit postoje jedinců, které přejímají od svých rodičů. V průběhu rozhovoru zdůrazňovala, že pro změnu homofobních postojů je důležité dlouhodobé a komplexní působení, kterého by bylo efektivní dosáhnout prostřednictvím médií, jež by ideálně pomáhaly utvářet obraz normality homosexuality.

Jiní vyučující naopak hodnotí primárně preventivní programy jako velmi důležité a užitečné. Z celkového hlediska tedy většina vyučujících připouští, že programy primární prevence mohou u žáků/žákyní efektivním způsobem zvyšovat informovanost o problémových jevech a minimálně jim mohou poskytnout nový, objektivnější náhled na danou problematiku, a tím je částečně zbavit některých předsudků.

**Vašek:** *Určitě je může srovnat, určitě je může nějakým způsobem naformovat nebo nasměrovat. To jako... to určitě jo. To si nemyslím, že je úplně zbytečný. To si nemyslím. Určitě je dobře, že to je. Určitě je to lepší, než o tom nemluvit... (...)*

**Soňa:** *Mě to přijde dobrý, protože čím víc o tom člověk bude mít informací, tím bude mít míň předsudků samozřejmě k tomuhle, že jo...*

Ačkoliv se většina vyučujících nedomnívá, že by mohly programy primární prevence přímo změnit žákovské postoje, někteří připouští alespoň částečnou možnost působení na postoje žáků/žákyní k homosexualitě a homosexuálním jedincům. V této souvislosti však většina respondentů/respondentek opět zdůrazňovala rozhodující vliv rodiny dítěte.

**Marie:** *(...) Ono moc nezměním to, když v rodině to je nastaveno, že jo.... V rodině to je nějak nastaveno, to dítě v tom vyrůstá, tak ono ve škole nebude reagovat o 180 stupňů jinak, ale ono třeba aspoň trochu změni ten svůj postoj... Třeba si aspoň uvědomí: „Jo nelíbí se mi to, ale on s tím nemůže nic dělat, tak se s ním holt nebudu kamarádit, ale nebudu se k němu ošklivě chovat“... (...)*

Marie tedy připouští, že primárně preventivní programy by mohly mít alespoň částečný vliv na postoje žáků/žákyní k homosexualitě. Domnívá se, že takovéto programy by spíše mohly ovlivnit konativní složku žákovských postojů, tj. vést k prevenci negativního chování vůči homosexuálním jedincům než tyto postoje zcela změnit k pozitivnímu.

## 6. DISKUZE

V empirické části práce jsem se věnovala výzkumu, jehož cílem bylo zmapovat, jak vyučující základních škol a víceletých gymnázií smýšlí o problematice homofobie ve školním prostředí. Výzkum sledoval několik výzkumných otázek, které jsem si v úvodu stanovila. V této části práce se budu věnovat odpovědím na tyto otázky, které vyplývají z podrobné analýzy dat, popsané v předchozích kapitolách.

Vzhledem k obsáhlosti analýzy získaných dat považuji před zodpovězením výzkumných otázek za vhodné nejprve popsat hlavní kategorie, s nimiž jsem v rámci analýzy konkrétně pracovala, a vysvětlit, jak spolu vzájemně souvisí, což může lépe objasnit, jak ke zkoumané problematice aktéři/aktérky výzkumu přistupují.

První kategorie, která byla v rámci analýzy interpretována, zahrnuje postoje vyučujících k sexuální výchově a zkušenosti, které s jejím výkladem mají v rámci své výuky. Prozkoumání této oblasti je důležité z hlediska prevence homofobie. Postoj vyučujících k sexuální výchově do značné míry naznačuje, nakolik považují za vhodné, resp. podstatné téma sexuality do výuky zařazovat. Jejich konkrétní zkušenosti s výkladem sexuální výchovy pak ukazují, na jaká témata se v průběhu výuky zaměřují, resp. zda do výkladu zahrnují téma homosexuality. Názor vyučujících na zařazování tématu homosexuality v rámci konkrétních vyučovaných předmětů úzce souvisí s jejich osobním postojem k homosexualitě a přístupem k prevenci homofobie.

V případě, že vyučující hovoří se žáky/žákyněmi v rámci výuky o homosexualitě, je pravděpodobné, že mají lépe zmapované, jaké postoje chlapci a dívky k danému tématu zaujmají, neboť na tento výklad v průběhu vyučovaných hodin určitým způsobem reagují.

Další kategorie, která byla v rámci analýzy blíže popsána, se zabývala osobním postojem samotných vyučujících k homosexualitě a homosexuálním lidem. Tuto kategorii je možné vztahovat k postoji respondentů/respondentek k prevenci homofobie a především k tomu, zda o homosexualitě se žáky/žákyněmi hovoří a s jakým výkladem přitom pracují.

Z osobního postoje vyučujících k homosexualitě rovněž vyplývá jejich postoj k homosexuálním a genderově atypickým jedincům v třídním kolektivu. Tento postoj je samozřejmě ovlivněn konkrétními zkušenostmi, které vyučující s těmito jedinci mají. Data naplňující tuto kategorii mohou především poukázat na to, zda vyučující ve svých úvahách podléhají genderovým stereotypům o představách „správných dívek“ a „správných chlapců“.

Tato kategorie také odkazuje k vnímanému riziku homofobie a řešení problémových situací, neboť přináší zjištění o tom, zda si vyučující uvědomují, kdo je homofobní šikanou ohrožen.

Další kategorie, kterou bylo možné vyčlenit, se týká představ vyučujících o žákovských postojích k homosexualitě a homosexuálním jedincům. Kategorii naplňují především informace o tom, jaké postoje podle respondentů/respondentek studující zaujímají k homosexualitě, jak se tyto postoje projevují při setkání s konkrétními homosexuální spolužáky/spolužačkami a čím jsou tyto postoje přesně formovány. Tato kategorie tedy úzce souvisí s tím, jaké riziko vyučující homofobii přisuzují, dále s jejich postojem k prevenci homofobie a také osobně vnímanou možností vyučujících žákovské postoje ovlivnit.

Kategorie o osobně vnímané možnosti vyučujících ovlivnit žákovské postoje se do značné míry váže k přístupu vyučujících k možnostem prevence a ke konkrétním preventivním metodám, které vyučující v rámci své praxe využívají nebo by jim připadalo vhodné je v souvislosti s homofobií využívat.

Pod další kategorii jsou podřazeny různé problémové situace, s nimiž se vyučující v rámci svého prostředí setkali, a jakým způsobem tyto situace řešili, resp. jakým způsobem by tyto situace řešili, kdyby se s nimi někdy v praxi setkali. Zkušenosti v rámci této kategorie pravděpodobně silně ovlivňují vnímané riziko homofobie, stejně tak jako postoj k prevenci homofobie.

Poslední dvě kategorie spolu úzce souvisí. Jedná se o již několikrát zmíněnou kategorii týkající se vnímaného rizika homofobie, z něhož do značné míry vyplývá postoj vyučujících k prevenci homofobie.

Nyní se tedy konkrétně zaměřím na odpovědi na výzkumné otázky. Výsledné poznatky se budu snažit interpretovat v souvislosti s informacemi, jež jsem popsala v teoretické části práce.

První výzkumnou otázku jsem stanovila následovně: ***Jak vyučující daných ZŠ a víceletých gymnázií vnímají homofobii v rámci školního prostředí?***

Analýza získaných dat do značné míry prokázala, že vyučující nevnímají homofobii jako problematiku, kterou by bylo nutné se speciálně a podrobněji zabývat. Už jen skutečnost, že téměř polovina aktérů/aktérek v podstatě neví, co pojem homofobie znamená, svědčí o tom, jak málo jsou o homofobii informováni a že dané problematice není z jejich strany pravděpodobně věnována žádná pozornost. Ukázalo se však, že i vyučující, kteří mají o zkoumané oblasti vcelku dobrý přehled (tj. vědí, co pojem znamená, uvědomují si, jakými způsoby se homofobie projevuje i jaké může mít na konkrétní jedince dopady) jí nepovažují

za primárně problematickou. Jedním z důvodů je samozřejmost, s níž vyučující předpokládají, že žáci/žákyně nezastávají homofobní postoje. Domnívají se, že dnešní generace mladých lidí a dospívajících obecně zaujímá k homosexualitě a homosexuálním jedincům pozitivní a akceptující postoj, jelikož v posledních letech došlo k odstranění tabu souvisejících s homosexualitou. Většina vyučujících však nemá postoje žáků/žákyní k homosexualitě konkrétně zmapované, ale usuzují na ně díky absenci homofobních projevů mezi žáky/žákyněmi. Vyučující předpokládají, že pokud se v jejich prostředí nevyskytují žádné konkrétní projevy homofobie, resp. pokud tyto projevy u studujících neregistrují, jsou žákovské postoje k homosexualitě pozitivní nebo minimálně neutrální. Je však důležité zdůraznit, že vyučující některé konkrétní náznaky a projevy homofobie ve školním prostředí přehlíží (především se to týká používání homofobního jazyka mezi studujícími).

V podstatě všichni aktéři/aktérky výzkumu si dobře uvědomují rizikovost homofobních predsudků, resp. všichni jmenovali potencionální nebezpečné dopady, které by přítomnost homofobie v třídním kolektivu mohla mít na konkrétní žáky/žákyně. Vyučující si rovněž uvědomují, že homofobním obtěžováním a šikanou jsou nejvíce ohroženi právě genderově atypičtí žáci/žákyně, kteří svým vzhledem či chováním nesplňují tradiční představy „správných chlapců“ či „správných dívek“. V teoretické části práce jsem se zabývala genderovými stereotypy, pod jejichž vlivem jsou jedinci, kteří se vymykají tradičním představám o maskulinitě/femininitě považováni za homosexuální (Smetáčková, Braun, 2009). Někteří vyučující v průběhu rozhovoru uváděli podobné genderově stereotypní úvahy, avšak z celkového hlediska se většina aktérů/aktérek takovýmto úvahám vyhýbala, když zdůrazňovali, že charakteristiky a projevy homosexuálních jedinců mohou být stejně individuální a různorodé jako jedinců heterosexuálních.

V souvislosti s jedinci, kteří se projevují v rámci třídního kolektivu odlišně (tj. genderově nestandardně) a mohli by být na tomto základě ohroženi homofobním obtěžováním a šikanou, hovořili vyučující především o nemaskulinních chlapcích. Z množství a míry podrobnosti jmenovaných charakteristik rovněž vyplývá, že vyučující si genderově nestandardních projevů všímají více u chlapců, než u dívek. Jak bylo uvedeno v teoretické části práce, v rámci genderového uspořádání společnosti je mužům přisuzována významnější úloha než ženám, proto je na muže kladen vyšší tlak, aby byli „správnými muži“ a jako takoví byli heterosexuální. Mužská homosexualita bývá proto více zviditelňována a také problematizována (Smetáčková, Braun, 2009), čemuž tedy odpovídají zjištění v mém výzkumu. Naproti tomu ženská homosexualita bývá spíše bagatelizována (Smetáčková, Braun, 2009), o čemž svědčí názory některých respondentů/respondentek, kteří většinou

odmítali, že dívčí fyzické projevy blízkosti a náklonnosti, s nimiž se ve svém prostředí často setkávají, by mohly být výrazem skutečné homosexuální lásky.

Druhá výzkumná otázka byla stanovena takto: ***Jaké mají vyučující zkušenosti s projevy homofobie u žáků/žákyní ve svém prostředí?***

Z výsledné analýzy je patrné, že v podstatě všichni vyučující z výzkumného souboru mají s projevy homofobie nějaké zkušenosti. Jedná se především o homofobní jazyk, s nímž se vyučující u žáků/žákyní často setkávají a který je v podstatě součástí každodenní školní reality. Většina vyučujících uvedla, že výrazy a nadávky související s homosexualitou se v žákovských kolektivech objevují velmi často. Dokonce i vyučující, kteří se s těmito projevy pravidelně nesetkávají, předpokládají, že žáci/žákyně homofobní jazyk často používají, avšak v přítomnosti vyučujících jsou obezřetní. Shodně také uváděli, že tyto výrazy používají především chlapci, a to vůči sobě navzájem. Zde se opět můžeme obrátit na poznatky uvedené v teoretické části práce. Častější používání homofobních nadávek ze strany chlapců lze přisoudit povaze genderového řádu a vyššímu tlaku na chlapce, aby splňovali nároky své genderové role a působili skutečně maskulinně. O tom svědčí také skutečnost, že nadávek odkazujících na mužskou homosexualitu je daleko více, než těch, které souvisí s ženskou homosexualitou (Smetáčková, Braun, 2009).

S konkrétními situacemi, v nichž žáci/žákyně homofobní jazyk používají, mají vyučující rozdílné zkušenosti, avšak v převážně většině uváděli, že studující se takto vyjadřují spíše v uvolněné atmosféře (např. při kolektivních sportech v rámci tělesné výchovy, o přestávce ze srandy) a nepoužívají tyto výrazy v pejorativním smyslu, což svědčí především o neutrálním vnímání jejich významu (tedy ze strany těch, kteří je používají). Názor, že studující používají tyto nadávky v urážlivém kontextu s cílem někomu ublížit, byl méně častý.

Ačkoliv se jedná o otevřené homofobní projevy, většina respondentů/respondentek je takto nevnímá. Vyučující nepovažují takovéto výrazy a nadávky za projevy homofobie, jelikož během rozhovorů zdůrazňovali, že žáci/žákyně tyto výrazy nechápou ani nepoužívají v souvislosti s (homo)sexualitou. Z hlediska rizikovosti homofobních výrazů a nadávek zmiňovala většina vyučujících důležitost situačního kontextu. Z obecného hlediska hodnotí tyto projevy jako neproblematické a méně rizikové. Pouze v situacích, kdy je používání homofobního jazyka přítomen homosexuální spolužák/spolužačka, nebo jsou tyto nadávky směřovány pouze na něj/ni hodnotí vyučující jako potenciálně nebezpečné.

S homofobními předsudky se někteří vyučující setkávají také v rámci výkladu o homosexualitě, kdy se projevují v reakcích chlapců a dívek. Se závažnějšími projevy

homofobie v podobě homofobního obtěžování a šikany uvedlo zkušenosti jen omezené množství respondentů/respondentek. Jednalo se například o zkušenosti s pomluvou, o tom, že spolužák ve třídě je homosexuální. Jedna z vyučujících, která takovou zkušenost popsala, uvedla, že danému jedinci se chtěli jeho spolužáci pomstít, a proto ho označili za gaye. Tato pomluva však přerostla až v homofobní šikanu, kterou spolužáci vůči tomuto chlapci směřovali prostřednictvím sociálních sítí. Takováto situace může demonstrovat, jak snadno se mohou zdánlivě neproblematické projevy homofobie proměnit v závažnější problémy.

Několik vyučujících rovněž popsalo zkušenost s vyčleňováním homosexuálních či genderově atypických jedinců z třídního kolektivu. V této souvislosti však vyučující často diskutovali o možnosti, zda byl daný jedinec z třídního kolektivu skutečně vyčleněný, nebo zda si tuto pozici spíše nevybral sám. Rozhodující vliv na pozici (domněle) homosexuálního jedince v třídním kolektivu má podle většiny vyučujících spíše osobnost daného jedince, než jeho sexuální orientace. Někteří respondenti/respondentky v této souvislosti popisovali zkušenosti s homosexuálními žáky/žákyněmi, kteří měli v rámci třídního kolektivu dokonce elitní postavení právě díky tomu, že měli silnou osobnost a disponovali vlastnostmi, které jsou v třídním kolektivu ceněny (např. společenskost). Ze zkušenosti vyučujících do jisté míry vyplývá, že spíše problematické postavení v třídním kolektivu mívají genderově atypičtí jedinci, a to bez ohledu na to, zda jsou heterosexuální či homosexuální.

S nejzávažnějšími projevy homofobní šikany (verbální a fyzické útoky směřované vůči konkrétním jedincům z důvodu jejich ne-heterosexuality) nemají respondenti/respondentky žádné zkušenosti.

Z celkového hlediska je ovšem důležité zdůraznit, že vyučující popsali konkrétní situace související s homofobií až po podrobném doptávání, avšak nejprve tvrdili, že se s homofobií ve svém prostředí vůbec nesetkávají. Lze tedy shrnout, že pokud se vyučující setkají s problémovou situací, která souvisí s homofobií, nevidí jako její příčinu právě homofobii, ale uvádějí spíše jiné možné faktory, které mohly vést ke vzniku tohoto problému.

Třetí výzkumnou otázku jsem stanovila následovně: ***Jakým způsobem vyučující řeší nebo jim připadá vhodné řešit problémové situace spojené s homofobií?***

Odpověď na tuto otázku úzce souvisí s předchozí výzkumnou otázkou. Jak bylo zmíněno, homofobie se mezi studujícími nejčastěji projevuje prostřednictvím používání homofobního jazyka. Ačkoliv se tyto projevy mnohým vyučujícím jeví jako neproblematické, v rámci prevence homofobní šikany je nezbytné, aby vyučující na takovéto projevy žáků/žákyní reagovali a explicitně je odmítali. Aktéři/aktérky výzkumu však většinou uváděli, že na



homofobní výrazy a nadávky, které žáci/žákyně vůči sobě používají, buď nereagují vůbec (pokud se nejedná o vyloženě konfliktní situaci, v níž by se tyto nadávky objevovaly), nebo na ně reagují pouze zběžně, tj. stejným způsobem jako na jakoukoliv jinou nadávku či vulgarity. Tento postoj z velké části vyplývá ze skutečnosti, že vyučující nevnímají homofobní výrazy a nadávky jako bezprostředně rizikové, proto jim nepřipadá podstatné na ně zasahovat. Dalším důvodem by mohla být nejistota vyučujících ohledně tématu homosexuality a homofobie, o němž by se žáky/žákyněmi v případě zásahu museli více diskutovat. Takovýto přístup je samozřejmě problematický, neboť jak bylo uvedeno v teoretické části práce, vyučující přehlížením homofobních náznaků vytváří prostor pro vznik závažnějších problémů a dávají žákům/žákyním implicitně najevo, že takovýto způsob komunikace je v pořádku (Smetáčková, Braun, 2009). I v případě, že vyučující na tyto nadávky reagují zběžným upozorněním o nevhodnosti jakýchkoliv vulgárních výrazů, a více s dětmi na téma homofobie nediskutují, nemohou jim zprostředkovat skutečný význam těchto slov a zranitelnost homosexuálních jedinců vůči podobným výrazům. Menší část respondentů/respondentek však uvedla, že si uvědomují rizikovost používání homofobního jazyka a také nutnost reagovat na ně specifickým způsobem. Takovýto přístup se snaží ve své praxi realizovat, což hodnotím jako pozitivní zjištění.

Co se týče závažnějších projevů homofobního obtěžování a šikany, mezi něž můžeme řadit problémové situace, které byly popsány v rámci předchozí výzkumné otázky (pomluvy o ne-heterosexualitě konkrétních spolužáků/spolužaček, vyčleňování homosexuálních či genderově atypických jedinců z třídního kolektivu či používání verbálního/fyzického násilí), velká část vyučujících zdůrazňovala určitou univerzalitu řešení takovýchto situací, bez ohledu na to, že jsou založené na homofobních předsudcích. Tito vyučující se tedy domnívají, že není důležité řešit konkrétní příčiny, ale spíše obecně nevhodnost chování, kterého se studující vůči svému spolužákovi/spolužačce dopouští. Mnozí uváděli, že pomluvy o něčí (homo)sexuální orientaci by řešili identickým způsobem, jako pomluvy s jakýmkoliv jiným obsahem. Rovněž vyčleňování z kolektivu (domněle) homosexuálních jedinců podle většiny vyučujících nevyžaduje o nic více specifické řešení, než vyčleňování kvůli jakékoliv jiné odlišnosti daného jedince. Takovýto přístup vyučujících by mohl být opět výrazem určité nejistoty související s problematikou homofobie, z níž pramení obava o tomto tématu se žáky/žákyněmi blíže diskutovat.

Je důležité si uvědomit, že využíváním obecných způsobů řešení sice vyučující mohou danou situaci (ať již více či méně úspěšně) vyřešit, ovšem opomíjením konkrétní příčiny

problému (tedy homofobních předsudků) tím nijak nesnižují riziko a pravděpodobnost výskytu dalších problémových situací, založených na stejné příčině.

Na druhou stranu je potřeba uvést, že někteří vyučující by výše uvedené situace řešili specifickým způsobem, s ohledem na jejich příčinu danou homofobními předsudky. Nejčastěji hovořili o možnosti otevřít se žáky/žákyněmi diskuzi na téma homosexualita a prostřednictvím vhodné argumentace žáky/žákyně přesvědčit o nesprávnosti a neopodstatněnosti homofobních předsudků. Menší část vyučujících zmiňovala možnost využití aktivit inspirovaných zážitkovou pedagogikou, které mohou konkrétním způsobem ovlivnit žákovské postoje k homosexualitě a homosexuálním jedincům.

Vyučující se také lišili v názorech, kdy jim připadá vhodné problémové situace řešit vlastní iniciativou, a kdy je už potřeba se obrátit na školní poradenské pracoviště, které může poskytnout pomoc vyčleněnému jedinci, a také prostřednictvím sociometrických metod pracovat s celým žakovským kolektivem. Tento názor vyplývá do velké míry z pocitu vlastní kompetentnosti takovéto situace řešit. Zatímco v případě verbálního či fyzického napadání by se na odbornější pracovníky/pracovnice obrátila většina vyučujících, situace s vyčleňováním konkrétních jedinců z třídního kolektivu by většina vyučujících řešila vlastními prostředky.

Poslední výzkumnou otázku jsem definovala takto: ***Jaký je názor vyučujících na možnosti prevence v oblasti homofobie u žáků a žákyní?***

Z obecného hlediska lze říci, že vyučující nevnímají oblast prevence homofobie a homofobní šikany za prioritní, což souvisí do velké míry s tím, že danou problematiku nepovažují za bezprostředně rizikovou. Jak bylo zdůrazněno v teoretické části práce, z hlediska prevence homofobie je podstatné, aby škola obecně a konkrétní vyučující homofobii explicitně odmítali (Smetáčková, Braun, 2009). Aktéři/aktérky výzkumu se však domnívají, že upozorňovat žáky/žákyně na to, že homofobie je špatná, je buď zbytečné, nebo dokonce přímo nevhodné či nebezpečné. Za vhodnější a také efektivnější způsob považují podřazovat homofobii pod obecnější pojmy a vést děti spíše obecně „ke slušnému chování“ a „vzájemnému respektu“. Domnívají se, že účelnou tematizací a explicitním pojmenováním problematiky homofobie by mohli v třídním kolektivu problémy spíše vytvořit, než jim předcházet. Obávají se totiž, že takovýto způsob prevence by mohl vést spíše k negativnímu zájmu žáků/žákyní o tuto oblast, což by mohlo zapříčinit různé problémové situace.

Někteří vyučující považují za vhodnou možnost prevence homofobie spíše zvýšení informovanosti žáků/žákyní o homosexualitě a homosexuálních lidech, a to v rámci konkrétních předmětů, které poskytují k podobným tématům prostor (nejčastěji hovořili

o rodinné výchově, občanské výchově, biologii či etické výchově). V souvislosti s tím však opět zdůrazňovali přirozené včleňování tématu homosexuality do výuky, nikoliv účelnou a nesouvisející tematizaci za každou cenu. Vyučujícím tedy připadá spíše vhodné se u daného tématu pozastavit v případě, že na něj v rámci výuky „přijde řeč“, nebo že se na něj žáci/žákyně sami zeptají. Někteří z nich však téma homosexuality začleňují do svého výkladu účelně a považují to za důležité. Z tohoto hlediska tedy vyučující odmítají tabuizaci homosexuality a homofobie, což je pozitivním zjištěním, neboť jak bylo uvedeno v teoretické části práce, nedostatek informací je základem pro vznik a udržování homofobních předsudků (Smetáčková, Braun, 2009).

Z výsledné analýzy také vyplývá, že vyučující při výkladu homosexuality pracují především s genetickou teorií, neboť jim připadá důležité, aby žáci/žákyně věděli, že homosexualita je vrozená a vzniká na biologickém základě, tudíž jí jedinec nemůže ovlivnit. Tyto informace podle vyučujících mohou pozitivním způsobem ovlivnit žákovské postoje k homosexualitě. Jak ovšem bylo popsáno v teoretické části práce, pro kvalitní sexuální výchovu je důležité sjednotit jak biologický, tak psychosociální pohled na sexualitu (Šulová, 2011). Vyučující se však často omezují na biologické hledisko, neboť biologie pro ně představuje jakýsi bezpečný prostor, v němž nemusí řešit dilema, jaké hodnoty mají dětem předávat, nýbrž si vystačí s „objektivními“ informacemi (Jarkovská, 2013). To se ostatně potvrdilo i mezi vyučujícími v mém výzkumu. Pro prevenci homofobie je však nezbytné, aby homosexualita nebyla v rámci jedné vyučovací hodiny zmíněna jako „odchylka“, která je vrozená a proto bychom ji měli tolerovat. Jakožto přirozená varianta lidské sexuality by měla být do hodin zařazována srovnatelně často jako heterosexuality. Jedině takovýmto způsobem by bylo možné předejít vnímání homosexuality jako nerovnocenné a méněhodnotné varianty lidské sexuality.

Mnozí vyučující byli vůči možnosti změny homofobních postojů žáků/žákyní do značné míry skeptičtí, neboť se domnívají, že je to především rodina, kdo formuje postoje žáků/žákyní k homosexualitě a homosexuálním lidem. Z celkového hlediska se však domnívají, že alespoň částečně mohou postoje žáků/žákyní zlepšit, ovšem zdůrazňovali, že v rámci výuky na to nemají dostatek prostoru ani času. Tento názor může do jisté míry souviset s tím, že se vyučující domnívají, že pro změnu žákovského postoje je nutné dlouhodobé a časově náročné působení ve formě obsáhlých přednášek a diskuzí. A naopak si plně neuvědomují, že na postoje žáků/žákyní k homosexualitě mohou působit i vcelku nepatrnými, avšak jasnými gesty a svými přirozenými projevy v průběhu výuky, i mimo ní.

## 7. ZÁVĚR

Cílem mé práce bylo poskytnout ucelený pohled na problematiku homofobie ve školním prostředí, tak jak ji vnímají vyučující. Problematice homofobie ve škole je obecně věnováno nedostatečné množství pozornosti, avšak právě mezi studujícími může být výskyt homofobie obzvláště častý a především velmi problematický. Z tohoto důvodu považuji za vhodné věnovat se pohledu vyučujících na danou problematiku, neboť jsou to právě oni, kdo mohou výskytu homofobních předsudků u dětí a dospívajících jedinců efektivně předcházet a zamezit vzniku homofobního obtěžování a šikany. V tomto směru je však nezbytné, aby vyučující byli o problematice homofobie dostatečně informováni a měli základní přehled o možnostech prevence a způsobech řešení homofobní šikany, což by jim v souvislosti se zkoumanou problematikou poskytlo větší jistotu. Jak ovšem ukazuje tento výzkum, mnozí vyučující mají o problematice homofobie nedostatečné množství informací, což souvisí s jejich nejistotou, jak v konkrétních situacích souvisejících s homofobií jednat. V důsledku toho bývají některé homofobní projevy přehlíženy, nebo jim není ze strany vyučujících věnována adekvátní pozornost. Možnosti prevence v této oblasti jsou taktéž omezené, jelikož jak z uvedených dat vyplývá, bývá na školách spíše nahodilá a nesystematická.

Závěry, které vyplývají z mého výzkumu, svědčí o důležitosti zvyšovat informovanost vyučujících o problematice homofobie. Efektivní možností, jak toho dosáhnout jsou speciální školení či semináře pro vyučující (výchovné poradce/poradkyně, školní psychology/psycholožky a další školní poradensky působící pracovníky/pracovnice), které jim poskytnou informace o nebezpečí homofobních předsudků mezi žáky/žákyněmi, možnostech řešení situací spojených s homofobií v žákovských kolektivech a o konkrétních preventivních metodách, jimiž mohou sami podpořit pozitivní klima vůči ne-heterosexuálním studujícím. Pozitivní skutečností je, že v současné době takováto školení nabízí organizace PROUD. Domnívám se, že tato práce může být přínosná právě vzhledem k aktualizaci či tvorbě podobných školení, neboť ukazuje, v jakých oblastech konkrétně jsou vyučující nedostatečně informováni, a tím pádem, jaké informace by jim měly být poskytnuty, na jaká konkrétní témata je vhodné s nimi diskutovat a celkově, jak tato školení koncipovat, aby to vyhovovalo samotným vyučujícím. Ačkoliv výzkum ukázal, že vyučující nepovažují takováto školení za prioritní, většina z nich by nové informace a poznatky k danému tématu uvítala. Často zdůrazňovaným požadavkem v souvislosti s podobnými školeními bylo především jejich praktické zaměření.

Pro systematictější prozkoumání dané problematiky by bylo zajisté vhodné použít kombinaci více výzkumných metod, například konkrétních dotazníků, kterými by bylo možné lépe zmapovat, jaký postoj vyučující konkrétně zaujímají k homosexualitě a homosexuálním lidem, ale i k dalším jevům a oblastem souvisejících s homofobií. Zajímavé by bylo zahrnout i metodu pozorování v rámci vyučovacích hodin, což by umožnilo lépe prozkoumat, jakým způsobem vyučující o homosexualitě se žáky/žákyněmi skutečně hovoří, nebo o přestávkách, kdy by bylo možné pozorovat reakce vyučujících na konkrétní projevy homofobie mezi žáky/žákyněmi.

Zpracování této bakalářské práce mi přineslo jedinečné zkušenosti, které jsem získala především díky výzkumné metodě, tedy v rámci rozhovorů s vyučujícími. Možnost realizace tohoto výzkumu pro mě byla profesně i osobnostně obohacující, přinesla mi zajímavé poznatky i podněty, které mohou být inspirací pro mou další výzkumnou práci.

## Seznam použité literatury

BOURDIEU, P. 2000. *Nadvláda mužů*. Praha: Nakladatelství Karolinum.

CÍSAŘ, O., VRÁBLÍKOVÁ K. 2012. *LGBT aktivismus v České republice: historie, organizace a aktivisté*. Výzkumná zpráva pro Heinrich Böll Stiftung. Praha: Sociologický ústav, v.v.i. AV ČR.

Člověk v tísní. 2015. *Rovnost a menšiny očima středoškoláků: Zpráva o dotazníkovém šetření na středních školách z roku 2015 včetně porovnání s rokem 2007*. Praha.

ČERVENKOVÁ, I. 2002. *Coming out*. in Ondrisová, S. *Neviditeľná menšina. Čo ne/vieme o sexuálnej orientácii*. Bratislava: Nadácia Občan a demokracia.

Doporučení MŠMT k realizaci sexuální výchovy v základních školách. 2010. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/doporuceni-msmt-k-realizaci-sexualni-vychovy-v-zakladnich>

FAFEJTA, M. 2016. *Sexualita a sexuální identita: sociální povaha přirozenosti*. Praha: Portál, s.r.o.

HEREK, M. G. 2004. „Beyond “Homophobia“: Thinking About Sexual Prejudice and Stigma in the Twenty-First Century“ In *Sexuality Research & Social Policy* 1(2): 6-24 pp.

JACHANOVÁ, DOLEŽALOVÁ, A. 2006. *Sexuální výchova prevence interrupcí, AIDS a cesta k odpovědnému partnerství a rodičovství*. Gender Studies, o.p.s.

JANOŠOVÁ, P. 2008. *Dívčí a chlapecká identita*. Praha: Grada.

JANOŠOVÁ, P. 2010. *Gender v práci se školními dětmi*. Liberec: Technická univerzita v Liberci.

JARKOVSKÁ, L. 2005. Sexuální výchova na českých školách. In Kolektiv autorů. 2008. *Genderovou optikou: zaměřeno na český vzdělávací systém*. Gender Studies, o.p.s.

JARKOVSKÁ, L. 2013. *Gender před tabulí*. Praha, Brno: SLON v koedici s Masarykovou univerzitou.

KARSTEN, H. 2006. *Ženy – muži (Genderové role, jejich původ a vývoj)*. Praha: Portál.

KIMMEL, M. 2011. *Gendered Society*. New York: Oxford University Press.

LANGMEIER J., KREJČÍŘOVÁ D. 2006. *Vývojová psychologie*. Praha: Grada.

- LIPPA, R. A., 2009. *Pohlaví: příroda a výchova*. Praha: Academia.
- MACEK, P. 1999. *Adolescence: Psychologické a sociální charakteristiky dospívajících*. Praha: Portál.
- OAKLEYOVÁ, A. 2000. *Pohlaví, gender a společnost*. Praha: Portál.
- ONDRISOVÁ, S. 2002. *Neviditeľná menšina. Čo ne/vieme o sexuálnej orientácii*. Bratislava: Nadácia Občan a demokracia.
- PAVLÍK, P. 2006. „Gender: Úvod do problematiky“ In Smetáčková, I. *Gender ve škole. Příručka pro budoucí i současné učitelky a učitele*. Praha: Otevřená společnost.
- PECHOVÁ, O. 2007. *Homofobie, heterosexismus, diskriminace sexuálních minorit?* Praha: Multikulturní centrum Praha.
- PROCHÁZKA, I. 2002. *Coming out*. Brno: STUD Brno, [www.stud.cz](http://www.stud.cz)
- PROCHÁZKA, I. 2004. „Pohlavní identita v dětství“. [www.planovanirodiny.cz](http://www.planovanirodiny.cz). Společnost pro plánování rodiny a sexuální výchovu [Online] <http://www.planovanirodiny.cz/view.php?cislocianku=2006010605>
- PROCHÁZKA, I. 2010. „Sexuální orientace“ In Weiss, P. a kol. *Sexuologie*. Havlíčkův Brod, Grada Publishing, a.s.
- Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. 2013. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/t/upraveny-ramcovy-vzdelavaci-program-pro-zakladni-vzdelavani>
- RENZETTI, C. M., CURRAN, D. J. 2003. *Ženy, muži a společnost*. Praha: Karolinum.
- ŘÍČAN, P. 2014. *Cesta životem. Vývojová psychologie*. Praha: Portál s.r.o.
- ŘÍČAN, P., JANOŠOVÁ, P., 2010. *Jak na šikanu*. Praha: Grada Publishing a.s.
- SEARS, T. J., WILLIAMS, W. L. 1997. *Overcoming Heterosexism and Homophobia. Strategies That Work*. New York: Columbia University Press.
- SLOBODA, Z. 2010. *Co vědět o sexuálních menšinách, jak o nich se žáky a žákyněmi mluvit a jak se na ně dívat*. Praha a Olomouc.
- SMETÁČKOVÁ, I. 2005a. *Žákovské představy o genderových rozdílech*. Dostupné z: <http://www.kpg.zcu.cz/capv/HTML/64/64.pdf>

SMETÁČKOVÁ, I., VLKOVÁ, K a kol. 2005b. *Gender ve škole*. Praha: Otevřená společnost, o.p.s.  
<http://www.osops.cz/cz/projekty/genderova-rovnost/publikace-gender-ve-skole>

SMETÁČKOVÁ, I. a kol. 2006. *Gender ve škole: Příručka pro budoucí i současné učitele a učitelky*. Praha: Otevřená společnost, o.p.s.,  
<http://www.osops.cz/cz/projekty/genderova-rovnost/prirucka-pro-ucitelky-a-ucitele>

SMETÁČKOVÁ, I., BRAUN, R. 2009. *Homofobie v žákovských kolektivech. Homofobní obtěžování a šikana na základních a středních školách – jak se projevuje a jak se proti ní bránit*. Praha: Úřad vlády České republiky.

SMETÁČKOVÁ, I. 2016. *Genderové představy a vztahy. Sociální a kognitivní aspekty vývoje maskulinity a femininity a průběhu základní školy*. Praha: SLON.

ŠULOVÁ, L. 2011. „Sexuální výchova ve školách.“ In ŠULOVÁ, L., FAIT, T., WEISS, P., a kolektiv. 2011. *Výchova k sexuálně reprodukčnímu zdraví*. Praha: Maxdorf s.r.o.

VÁGNEROVÁ, M. 2012. *Dětství a dospívání*. Praha: Karolinum.

VÝROST, J., SLAMĚNÍK, I. 2008. *Sociální psychologie*. Praha: Grada Publishing.

WEISS, J. T. 2002. „GL vs. BT: The Archaeology of Biphobia and Transphobia Within the U.S. Gay and Lesbian Community“ In *Journal of Bisexuality* (3): 25 – 55 pp.

WEISS, P., ZVĚŘINA, J. 2001. *Sexuální chování v ČR: situace a trendy*. Praha: Portál.

WEISS, P. a kol., 2010. *Sexuologie*. Havlíčkův Brod: Grada Publishing, a.s.



## **Seznam příloh**

**Příloha A – Struktura výzkumného rozhovoru**

**Příloha B – Přepis jednotlivých rozhovorů s vyučujícími**